

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

O Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria:
um percurso condicionado

Júlia Cristina Ricardo Hilário Ramalhal

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO ORIENTADO PELA
PROF. DOUTORA NATÁLIA ALVES

O Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria:
um percurso condicionado

Júlia Cristina Ricardo Hilário Ramalhal

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2010

RESUMO

A narrativa autobiográfica profissional, no âmbito da educação de adultos, surge, neste trabalho, como âncora para o desenvolvimento de um estudo de caso que desembarca no Programa Novas Oportunidades. O reconhecimento dos adquiridos experienciais, suportado nas metodologias de história de vida e balanço de competências, toma aqui um lugar de destaque.

A abordagem teórica permite a contextualização histórica, ainda que muito sumária, da educação de adultos. Esta passa de um carácter generalista para uma visão mais restrita da realidade portuguesa.

O estudo de caso do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria aborda a evolução da respectiva actividade ao longo de seis anos de existência. Este estudo permite-nos identificar os condicionalismos de um sistema que se pretende inovador, mas que se debate com as inúmeras amarras da burocracia, da inércia e da incompetência que perpassam as orientações que norteiam a política de educação de adultos e, mais concreta e recentemente, o Programa Novas Oportunidades.

Palavras-chave

Educação de Adultos; Centro Novas Oportunidades; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

ABSTRACT

In the context of adult education, a narrated and professional autobiography serves as an anchor towards the development of a case study that embarks towards the New Opportunities Program. Here, the acknowledgement of acquired experiences, supported by the methodologies of life's story and by the recognition, validation and expertise certification takes on a distinct and important note.

Although very summarized, the initial theory allows a contextual background in adult education. This passes from a generalized character to a more restricted perception of what Portuguese reality is.

Leiria's Vocational Training Center has followed the evolution of the respective activities throughout its six years of existence for the case study for the New Opportunities Center. This study allows us to identify the contingencies of a program that promises to be innovative, but debates with numerous bureaucracies, the lethargy and incompetency that pass over the orientations that regulate the politics of adult education, and more concretely and recently, the New Opportunities Program.

Keywords

Adult Education; New Opportunities Center; Recognition, Validation and Competences Certification

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora deste curso de mestrado, Prof. Doutora Natália Alves, um agradecimento especial pelas aprendizagens, pelo apoio e orientação, pelos desafios e também pela liberdade proporcionada. O espaço de criação permitido imbuiu de sentido um trabalho que poderia ter-se tornado monótono. As hábeis questões colocadas deram lugar a reflexões profundas, as quais contribuíram para uma maior consciencialização do meu lugar no mundo, levando-me a pensar mais longe e, consequentemente, a assumir um maior auto-conhecimento.

Ao Prof. Doutor Rui Canário e Prof. Doutora Carmen Cavaco, agradeço as aprendizagens, quer nas sessões que animaram, quer através da leitura dos seus livros.

Às minhas colegas de trabalho e amigas, Aida Santos, Catarina Cruz, Eunice Lopes, Paula Morais, Paula Rosete e Sónia Sousa, agradeço os diversos e preciosos contributos na realização deste trabalho.

Aos adultos com quem tive o privilégio de trabalhar no âmbito dos processos de RVCC de Nível Básico, agradeço as inúmeras aprendizagens, a confiança e a partilha dos mais sentidos e plenos momentos da minha vida profissional.

À minha família, um caloroso agradecimento pelo incondicional apoio a todos os meus projectos. Ao meu pai, pelo amor aos livros, à minha mãe, pelo exemplo de luta e persistência, ao meu marido, pela partilha, e aos meus filhos, pela eterna inspiração.

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS.....	5
INTRODUÇÃO	8
1. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UM PERCURSO DESEJADO	11
2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM PERCURSO DIVERSO	40
2.1. DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE AO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	41
2.2.O RECONHECIMENTO DOS ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS.....	46
3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: UM PERCURSO INCOERENTE.....	50
3.1. O PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES.....	54
4. O CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA: UM PERCURSO CONDICIONADO	58
4.1. NOTA INTRODUTÓRIA	58
4.2. O CONTEXTO INSTITUCIONAL – ESPECIFICIDADES.....	59
4.3. DE CENTRO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS A CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES – A HISTÓRIA DE UM CENTRO	61
4.3.1. O ANO DA EXPERIMENTAÇÃO - 2004.....	61
4.3.2. O ANO DA CONSOLIDAÇÃO - 2005.....	65
4.3.3. O ANO DA EXTERIORIZAÇÃO – 2006	68
4.3.4. O ANO DA MUDANÇA – 2007.....	70
4.3.5. O ANO DA DESORDEM - 2008	75
4.3.6. O ANO DOS PROJECTOS - 2009	79
4.4. SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ACTIVIDADE - DE 2004 A 2009.....	83
4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1- Composição da equipa do CRVCC em 2004	62
Quadro 2 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2004)	63
Quadro 3 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2005	66
Quadro 4 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2005)	66
Quadro 5 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2006	68
Quadro 6 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2006)	69
Quadro 7 - Composição da equipa do Centro Novas Oportunidades em 2007	72
Quadro 8 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2007	72
Quadro 9 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2007)	73
Quadro 10 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2008	77
Quadro 11 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2008)	78
Quadro 12 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2009	80
Quadro 13 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2009)	81
Gráfico 1 - Evolução dos certificados por nível e ano de actividade.....	84
Gráfico 2 – Comparação metas/resultados por ano de actividade	84

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de projecto, cuja estrutura aqui se expõe, constitui o resultado de um conjunto de relatórios realizados no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Formação de Adultos, iniciado no ano lectivo 2009/2010.

Desenvolve-se ao longo de três capítulos, com início na narrativa autobiográfica profissional, passando pela fundamentação teórica e terminando no estudo de caso de um Centro Novas Oportunidades.

O pressuposto orientador de todo o trabalho é a reflexão crítica, a qual se encontra subjacente a todos os capítulos, numa perspectiva de pensar a teoria e a acção e as respectivas inter-relações.

A narrativa autobiográfica profissional centra-se na descrição das funções que dizem respeito à área de estudo do mestrado, nomeadamente a intervenção técnica junto de jovens e adultos pouco escolarizados, onde o reconhecimento de adquiridos experienciais toma lugar de destaque. Articulada com elementos teóricos, a narrativa é atravessada por descrições reflexivas e críticas que geram, muitas vezes, questionamentos, dando lugar a novas reflexões.

O segundo capítulo diz respeito à reflexão teoricamente sustentada sobre o campo da educação de adultos. Parte de uma visão mais abrangente da evolução do pensamento educativo, para se focalizar numa breve síntese histórica acerca da educação de adultos em Portugal, culminando numa breve abordagem às políticas nacionais mais recentes, com vista a fazer a ponte entre o capítulo precedente e o seguinte.

O terceiro capítulo aborda o estudo de caso do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria. Centra-se na caracterização da instituição e na análise e reflexão crítica da sua actividade desde o ano da sua abertura, em 2004, até ao final de 2009. Procura-se, ainda, relacionar a evolução dos resultados obtidos com a caracterização da população-alvo, a equipa de trabalho, o modelo de gestão e outras variáveis passíveis de condicionar ou potenciar as dinâmicas do Centro, bem como os resultados obtidos em cada ano.

Nas considerações finais, faz-se uma síntese da análise realizada, apontando os aspectos fortes e as fragilidades do Centro em estudo. Questiona-se o futuro, levantam-se possibilidades e apontam-se caminhos.

Finalmente, numa breve conclusão, alude-se ao sentido da frequência deste Curso de Mestrado e aos efeitos transformadores que o mesmo propiciou.

Hora

Sinto que hoje novamente embarco
Para as grandes aventuras.
Passam no ar palavras obscuras
E o meu desejo canta - por isso marco
Nos meus sentidos a imagem desta hora.

Sonoro e profundo
Aquele mundo
Que eu sonhara e perdera
Espera
O peso dos meus gestos.

E dormem mil gestos nos meus dedos.

Desligadas dos círculos funestos
Das mentiras alheias,
Finalmente solitárias,
As minhas mãos estão cheias
De expectativa e de segredos
Como os negros arvoredos
Que baloiçam na noite murmurando.

Ao longe por mim oiço chamando
A voz das coisas que eu sei amar.

E de novo caminho para o mar.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
Obra Poética, Editorial Caminho, 1996

1. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UM PERCURSO DESEJADO

A História da Educação de Adultos em Portugal cruza-se com a minha própria experiência de vida, uma vez que, já adulta, regressei à escola, tendo frequentado o ensino recorrente por unidades capitalizáveis. Lembro-me de, um dia, ler uma notícia que dava conta que apenas um por cento dos alunos tinha tido sucesso nesta modalidade de ensino e ter pensado que fazia parte da estatística. Na realidade, a experiência serviu-me de “preparatório” ao ensino superior, permitindo-me adquirir hábitos de estudo e auto-gestão da vida académica, os quais, sendo eu trabalhadora e mãe de dois filhos, se veio a tornar uma mais-valia, diria mesmo fundamental, no meu percurso e sucesso no ensino superior.

Curiosamente, foi ainda no ensino recorrente que tive a minha primeira experiência como educadora. Os bons resultados nas avaliações granjearam a atenção dos colegas adultos que solicitaram os meus serviços de explicadora de disciplinas como inglês, psicologia e matemática. Já naquela altura, ao ensinar os colegas, sentia o prazer da passagem do conhecimento, bem como a alegria de fazer compreender alguma coisa que antes não era acessível a alguém e que, por meio da minha acção, ganhava forma e traduzia-se em crescimento para ambos. Eu aprendia mais no acto de ensinar e via o outro a tornar-se confiante para desafiar a avaliação. E isso era muito bom.

Não seria por acaso que escolheria Educação de Adultos como ramo da minha licenciatura em Ciências da Educação. Por um lado, estando a trabalhar no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), tinha já contacto com o mundo da formação, por outro lado, perseguia-me a ideia de um processo inovador, acerca do qual tinha lido alguma coisa e que me fascinava completamente, o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

A desempenhar funções de técnica administrativa no Centro de Emprego de Alcobça, foi lá que realizei, então, o meu estágio académico, no sector de Orientação Profissional, no âmbito do qual viria a experimentar um conjunto de actividades ligadas à Educação de Adultos que me permitiram uma visão bastante abrangente da actuação do IEPF neste domínio.

No sector de Orientação Profissional tive oportunidade de implementar um conjunto de programas e medidas que servem de suporte à acção do COP (Conselheiro de Orientação Profissional) e que passaram por sessões de informação colectivas acerca da oferta da formação profissional; sessões de Técnicas de Procura de Emprego; Desenvolvimento de competências Pessoais e Sociais; Balanço de Competências Pessoais e Profissionais; Entrevistas de selecção e acompanhamento psicopedagógico dos formandos.

Particpei, ainda, em processos de RVCC, numa abordagem de parceria entre a Agência para o Desenvolvimento Regional do Oeste (ADRO) e o Centro de Emprego de Alcobaça e fui formadora do módulo de Cidadania do Programa Portugal Acolhe, cujo público era constituído, na sua maioria, por imigrantes de Leste.

Todas estas actividades foram avaliadas, no entanto, socorrendo-me do meu relatório de estágio e da auto-avaliação que realizei às mesmas, compreendo agora a importância e o sentido de ter sido tão ambiciosa. Queria participar em tudo, com o risco de me perder, mas também com o desafio latente de aprender muito. Aprendizagem essa que viria, mais tarde, a facilitar-me a tomada de decisões, porque sustentada em experiência.

Se durante o estágio, que promoveu um contacto intenso com adultos activos e desempregados, saí convicta da importância de um conjunto de medidas como instrumentos facilitadores da (re)construção de projectos de vida profissionais, hoje, à distância de sete anos, reflecto acerca da verdadeira função daqueles programas. Surge-me, então, um questionamento: o que estarão a fazer, hoje, aqueles adultos com quem partilhei manhãs e tardes, ao longo de meses, no papel de auxiliadora no processo de conhecimento de si mesmos, de interligação e reconhecimento do passado e do presente, assim como no planeamento de um projecto futuro integrador, resultado do Balanço de Competências, o qual, na altura, descrevi como uma das actividades mais gratificantes desenvolvidas no Centro de Emprego?

Curiosamente, viria a encontrar alguns destes adultos nas sessões de Júri de Certificação de Nível Secundário a que assisti, na qualidade de coordenadora do Centro Novas Oportunidades, realizadas em Alcobaça. A situação sugeriu-me uma reflexão que não consegui deixar de partilhar com a equipa e os adultos em causa, remetendo-me, num paralelismo com os adultos a certificar, para um processo de

crescimento dos quais eles tinham sido actores e a quem eu agradecia profundamente.

Foi, de facto, um estágio muito enriquecedor, no qual aprendi, como nunca, a gerir o meu tempo de trabalho, dividido entre as tarefas administrativas e o meu tempo dedicado ao estágio. Aprendi a acolher um grupo, na maior parte das vezes, desanimado, impaciente, porque na urgência de solucionar o seu problema maior, encontrar trabalho, garantindo assim a sua sobrevivência e a da respectiva família. Aprendi a ouvir, a ser paciente, a argumentar, a motivar, a incentivar. Aprendi a moderar expectativas, divergências, conflitos. A encontrar pontos de ligação nas diferenças, a promover o sentido de grupo, de coesão, de partilha, de solidariedade, de participação e de sentido crítico.

Fruto da enorme autonomia que detinha, tive ainda a possibilidade de promover parcerias de trabalho com as animadoras de UNIVA (Unidades de Inserção na Vida Activa), actualmente extintas e substituídas pelos GIF (Gabinetes de Inserção Profissional), com sindicalistas da região que animavam as sessões de cidadania no âmbito do Programa Portugal Acolhe, com a Câmara Municipal de Alcobaça na organização de Encontros sobre a Imigração, em reuniões com a ADRO no sentido de definir prazos, recursos e formas de acção no que ao processo de RVCC dizia respeito.

A abordagem multifacetada que a diversidade das actividades desenvolvidas proporcionou, foi, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes deste estágio, transformada em aprendizagem fundamental para aquela que viria a ser a actividade mais marcante e apaixonante que desenvolvi até hoje, no âmbito da Educação de Adultos, ser técnica de RVC.

Já no meu estágio académico, embora procurando abarcar o maior número possível de actividades, este processo teve um lugar de destaque, na medida em que procurei, além de estudar, observar e participar em sessões de reconhecimento de competências, analisar os efeitos do processo nos participantes, recorrendo a um questionário e ainda através da realização de uma entrevista a um participante privilegiado, a qual foi determinante para as reflexões que viria a fazer acerca da forma como gostaria de vir a operacionalizar o processo.

Por outro lado, verifiquei que ser Conselheira de Orientação Profissional num Centro de Emprego implicaria a realização de algumas tarefas com as quais não me

identificava e que diziam respeito à selecção dos candidatos para formação com base em provas de avaliação que passavam, entre outros métodos, por testes psicotécnicos. Este aspecto, em conjugação com o facto de querer ser técnica de RVC, foi decisivo para um processo de mudança de local de trabalho.

No entanto, ser COP era imperativo para realizar as funções de técnica de RVC no Centro de Formação Profissional de Leiria, para o qual solicitei a minha transferência e no qual iniciei actividade no então Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) em 2004.

É já em Leiria que inicio um outro estágio, de seis meses, nos Serviços de Formação Interna do IEPF, para mudança de categoria profissional. No âmbito deste estágio, confirmei a minha negação aos testes de avaliação e a minha cada vez maior aproximação às questões do reconhecimento de adquiridos experienciais.

Quando cheguei a Leiria, a actividade do CRVCC tinha iniciado há dois meses, pelo que havia uma equipa composta por três técnicas e quatro formadoras a trabalhar o referencial de Nível Básico. Foi com alguma desilusão que verifiquei que o processo de RVCC estava transformado naquilo que eu chamei de “terapia individualizada”. Fruto da reprodução de uma metodologia seguida numa instituição onde uma das técnicas tinha estagiado, a única com conhecimentos do processo, verifiquei que a direcção do Centro de Formação Profissional estava refém daquela sabedoria, uma vez que a ignorância acerca do assunto era generalizada. Criavam-se Planos Estratégicos de Intervenção (PEI) anuais e não se conheciam os fundamentos da intervenção. Foi decepcionante, de facto. A grande vantagem era, sem dúvida, o espírito de abertura da equipa à mudança, com a qual pude partilhar a minha experiência e aliar a insatisfação dos formadores à metodologia implementada. Foi, portanto, a partir de negociações e experimentações que fomos transformando o processo de RVCC num processo de partilha de experiências em grupo, retirando daí todas as vantagens que uma intervenção individualizada, embora aplicada sempre que necessário, não poderia fazer emergir. A dar os primeiros passos num trabalho novo para quase todos, posso afirmar que participei na criação daquele Centro. A organização interna foi toda criada autonomamente, de bases de dados à construção de materiais e instrumentos de trabalho, foi tudo feito em equipa, com total liberdade

da direcção. Direcção esta que se limitava a controlar, remotamente, a actividade do CRVCC, sem envolvimento efectivo nas respectivas actividades.

Foi graças à mudança de direcção, em Setembro de 2004 e fruto de uma forte aposta na divulgação do Centro pela região, que surge a oportunidade de criação de equipas itinerantes, das quais fiz parte e cuja intervenção foi verdadeiramente aliciante. Até então, tinha trabalhado com grupos compostos por pessoas da cidade de Leiria e arredores, com especial destaque para a Marinha Grande, cujos adultos se deslocavam a Leiria para realizar processo. Foi muito interessante confirmar, na prática, como a história de vida é atravessada e decisivamente marcada pelos contextos sociais e económicos das regiões e como os dossiers pessoais revelam tanto do adulto como do seu mundo envolvente. Dossiers que evidenciam competências adquiridas por vias formais, mas essencialmente por vias não formais e informais de aprendizagem. Competências desenvolvidas por força de participação nos movimentos sindicais, no associativismo cultural e recreativo, na intervenção política, na leitura, na organização solidária, nos contextos de trabalho, nos contextos familiares, na procura de resolução de problemas. Dossiers que reflectem,

“ (...) por um lado, o papel do património experiencial no seu processo de autoconstrução como pessoa e, por outro lado, a importância decisiva dos processos não formais de aprendizagem” (Canário, 2006, p. 240).

E quanto tem o técnico a aprender com estes adultos que procuram, através de uma tímida assunção da valorização da sua história de vida, uma certificação. E quanto essa parte deve ser profundamente trabalhada, para que nesse assumir de valor emergjam as relações, os princípios, os saberes, o reconhecimento de competências que se foram construindo e tornando parte da própria pessoa. “Partir de si, partir da experiência, significa valorizar saberes vivos, ligados às práticas sociais, que sejam ferramentas para actuar sobre o mundo” (Perrenoud, 1999).

Naturalmente, este é um trabalho que “supõe e exige um acompanhamento extremamente complexo, ele próprio mobilizador de múltiplas competências” (Couceiro, 2002). Competências técnicas e competências humanas, já que o técnico é um todo, não podendo dissociar a sua técnica da sua humanidade.

“Este papel não é redutível à mera aplicação de técnicas e de instrumentos de avaliação. Os actores deste processo desempenham um papel mediador, formativo, mobilizador da autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem. As qualidades humanas, de escuta, de valorização do outro, são tão ou mais importantes do que as técnicas, necessárias ao nível do conhecimento e utilização de instrumentos de apoio, ao nível dos domínios científicos, etc.” (Pires, 2007, p.17).

O que tenho constatado, ao longo destes anos, é que há, efectivamente, e cumulativamente à competência profissional, características pessoais que potenciam o desenvolvimento do trabalho com os adultos, contribuindo, de forma decisiva, para o sucesso deste. A capacidade de motivar, de desenvolver com o adulto uma relação de empatia e confiança, de conseguir distanciar-se dos seus valores e crenças de modo a não ajuizar sobre os valores e crenças do outro, atribuindo o devido valor ao que o outro sabe, ainda que de uma natureza totalmente diferente da sua. Como refere Canário (1999), implica

“um outro papel e outra postura, por parte de quem está investido na qualidade de formador, a quem se exige que esteja atento e “à escuta” do que sabe o aprendente, ajudando-o a formalizar saberes tácitos adquiridos em acção” (p.110).

Em 2004, foi um ano em que frequentei inúmeras acções de formação, organizadas pela então Direcção-Geral de Formação Vocacional. Uma delas considero que foi de extraordinária importância para técnicos e formadores, uma vez que nos colocaram no papel de quem tem de iniciar uma narrativa autobiográfica com vista ao reconhecimento de competências. De facto, estar no lugar do outro dá-nos uma ideia da dificuldade que o mesmo poderá ter em reflectir sobre as respectivas experiências, que selecção faz das mesmas e o que subjaz a essa selecção, como as sente no momento em que as descreve, se as actualiza e se as valoriza devidamente.

Com a mudança de direcção a meio do ano, e com um director que se interessava e envolvia nas actividades do CRVCC, tive oportunidade de participar activamente na divulgação do Centro pela região e cumprir o desejo de proporcionar à população da Nazaré, terra onde nasci e vivo, processos de RVCC, fruto de uma parceria com a Câmara Municipal.

A proximidade à direcção, na figura de um gestor de empresas, proporcionou-me a aprendizagem de conceitos e práticas de gestão que me viriam a ser de extraordinária importância futura. Naquela altura, ajudaram-me a consolidar as reflexões que costumava fazer acerca do funcionamento do Centro. Na realidade, face ao elevado número de inscritos, uma vez que fomos, durante dois anos, o único CRVCC do distrito, acreditava que a equipa tinha condições para fazer mais e melhor e que o regime de itinerância era uma aposta fundamental na concretização desse objectivo, pois promovia a proximidade às populações cujas características não favoreciam a realização do processo por outra via.

A esta distância, creio que aprendi que uma equipa motivada e suportada superiormente, torna-se uma equipa dinâmica e coesa. Esta aprendizagem viria a ser decisiva na forma como me posicionaria face à equipa, na função de coordenadora. Percebi a extrema importância de estar disponível para ouvir, negociar, ensinar, estar atenta à pessoa, procurando ajustar características e capacidades a tarefas que fossem ao encontro das expectativas da mesma. Compreendi a importância do papel de suporte, apoiando decisões, fazendo-os sentir que apesar de haver um plano e uma estratégia, haveria sempre espaço para reequacionar essa estratégia, espaço para partilha de dúvidas e dificuldades.

Apaixonada pelo processo e acérrima defensora do regime de itinerância, foi na minha intervenção em regime de itinerância, como técnica de RVC, que viria a sentir o verdadeiro prazer pela tarefa.

Fruto de Acordos de Colaboração com Juntas de Freguesia e Associações, trabalhei com grupos essencialmente oriundos de zonas rurais. Aspecto comum a quase todos é a interrupção de um percurso escolar contra a vontade do próprio, mas sim condicionado por formas de vida que não se compadeciam com desejos de prosseguir estudos. Era necessário aprender as coisas da vida, principalmente em zonas onde os meios de sobrevivência estavam limitados à agricultura e à indústria cerâmica. Era, portanto, necessário contribuir para o sustento familiar. Fora dos bancos da escola, foram assim adquirindo inúmeras competências, sentindo-se, na leitura de cada dossier, a mágoa por não terem tido a oportunidade de desfrutar um pouco mais do saber escolar, valorizando-o a cada instante. No entanto, verifiquei também que procuraram, cada um à sua maneira, evoluir e actualizar-se

permanentemente face à mudança. Isto era visível na forma como conduziram o respectivo percurso de vida, no relacionamento com os filhos, nos valores que partilhavam, na procura de novas aprendizagens e também no facto de terem procurado reconhecer, validar e certificar as suas competências.

Não consigo descrever, de forma justa, o quanto recebi e aprendi com cada um destes adultos pouco escolarizados com quem tive a honra de trabalhar. No entanto, devo salientar que a minha própria experiência de adulta *aprendente* contribuiu e quanto para o processo de empatia e identificação tão necessários numa actividade desta natureza.

Trabalhar histórias de vida, valorizá-las, dar-lhes um sentido e atribuir-lhes um diploma, traduziu-se na experiência profissional mais gratificante que vivi. A possibilidade de estreitar educação e cultura, promover a dignificação e valorização das culturas locais, perceber as mudanças emergentes na maioria dos adultos, visíveis no desejo de dar continuidade a um processo de aprendizagem ao longo da vida, foi um extraordinário privilégio.

Naquela altura, a minha entrega foi de tal forma total, que o acto de trabalhar tornou-se quase uma missão. A missão de contribuir, através de um processo cuja filosofia me parecia de uma incomparável dignidade, para a oportunidade de igualdade e justiça social que o mesmo promovia. Essa entrega traduziu-se num grande sucesso com os grupos, os quais, como costume dizer, devolviam o retorno do meu investimento. E o meu investimento era tempo, tempo para os ouvir, para os esclarecer, para os orientar, para os motivar. Tempo para dar a cada um, apesar de as intervenções serem realizadas em grupo e haver um referencial, a possibilidade de fazer o reconhecimento das suas próprias competências, respeitando os seus ritmos, orientando individualmente a construção das suas narrativas. Este é um trabalho que pressupõe uma intervenção muito atenta, para não cairmos na tentação da uniformidade, de uma avaliação do dossier pessoal muitas vezes avaliado por comparação com outro, contrariando assim a certeza da unidade e irrepetibilidade de cada história de vida. Tempo para saber, na segunda sessão, o nome de cada um dos elementos de grupos que, por vezes, chegavam aos dezassete adultos. Tempo para explicar, com linguagem simplificada e acessível, um processo que em tudo contrariava uma lógica culturalmente estabelecida e interiorizada: ensinar, avaliar, aprovar ou

reprovar. Tempo para agradecer, antecipadamente, a possibilidade de participar com eles num processo onde iríamos poder aprender todos juntos, através da partilha de saberes, conhecimentos, valores, experiências de vida. Tempo para os conhecer, para os fazer (re)conhecer-se e valorizar-se, passando a retirar significados de acontecimentos e práticas habitualmente banalizadas, porque profundamente integradas na forma de estar e de viver. Tempo para falar nas fases do processo, para que perspectivassem, de imediato, o objectivo final. Tempo para criar um grupo, tempo para promover o espírito de solidariedade, a criatividade, a iniciativa, a inter-ajuda. Tempo para pensar as sessões de júri e explicar as diferentes formas que estas poderiam assumir. Tempo para apoiar as suas decisões colectivas, para supervisionar pormenores preparatórios. Tempo para lhes dizer que iam conseguir.

E este tempo era insignificante comparado com o quanto recebia. Percepcionar mudança, transformação, crescimento, preenchia-me de satisfação e empurrava-me para novos grupos com a mesma convicção de estar a contribuir para algo de maior, que ultrapassava a entrega de um diploma, apesar de tão simbolicamente valorizado pelos adultos.

Nas muitas sessões de Júri que presidi, nas quais os adultos fizeram apresentações colectivas, consubstanciadas em verdadeiros momentos de cultura, assistia ao emergir dessas mudanças.

Foram tertúlias de poesia, peças de teatro, danças e cantares, organização de festas de beneficência cujas receitas revertiam a favor de instituições sociais com comprovada carência económica, recreação de costumes e tradições locais, como o casamento medieval, descamisadas, matanças de porco. Mudanças na vontade expressa de querer continuar a aprender, na valorização de si e nas respectivas repercussões, visíveis na desinibição dos mais tímidos, na plena integração no grupo dos mais solitários, no ar vitorioso dos mais cépticos.

Mudara, uma vez mais, em 2005, a direcção do Centro. Esta, agora extraordinariamente politizada, imprimiu ao Centro Novas Oportunidades uma dimensão mediática muito forte. Deste modo, era frequente ter como convidados, nas minhas sessões de júri, altos representantes do IEFP, ministros e secretários de estado, governadores civis do distrito de Leiria ou representantes, vereadores da educação, directores de recursos humanos das entidades parceiras, presidentes de Câmara ou

Juntas de Freguesia da região, professores universitários ligados à Educação de Adultos, escritores.

Recebemos, também, o Programa Iniciativa, da RTP 2, para gravar uma sessão de júri de certificação e entrevistar candidatos e direcção do Centro.

Para realização das sessões, solicitávamos, muitas vezes, espaços adequados às apresentações previamente preparadas pelos candidatos, como auditórios de bibliotecas, salas de associações locais, salões nobres, chegando a utilizar salas do Mosteiro de Alcobaça.

Tudo isto envolvia um trabalho paralelo que passava por contactos com as instituições, formalização dos pedidos de espaços e dos convites, organização dos espaços, adequação dos discursos. Tudo isto realizado sem esforço, já que tinha sido administrativa durante quinze anos e estava familiarizada com a redacção de ofícios, informações e todo o tipo de documento formal. No entanto, devo realçar que as aprendizagens que realizei junto desta direcção, no que diz respeito a protocolo, foram de extrema importância para assumir, sempre que necessário, a organização de sessões e encontros que contassem com convidados externos. Saber onde se senta quem, quem deve abrir e encerrar as sessões, a ordem que é dada, no uso da palavra, aos diferentes intervenientes, bem como a ordem de apresentação dos mesmos, tendo em conta a hierarquia ocupada no espaço social.

Nesta fase de intensa actividade, sou chamada a substituir, cumulativamente com as minhas funções, o trabalho de uma COP do Centro de Formação, ficando com a responsabilidade de quatro projectos de revalidação e acompanhamento psicopedagógico das respectivas acções de formação (dois EFJ's (Educação Formação de Jovens), um de Qualificação Profissional e um FAQ (Formação para Activos Qualificados). No fundo, a minha tarefa passava por seleccionar candidatos à formação, com base não só nos relatórios que eram remetidos pelos Centros de Emprego (baseados em testes e entrevistas), mas também sustentada nas dinâmicas que realizava em grande grupo, anteriores às entrevistas individuais. Na fase da formação, era responsável pelo acompanhamento das turmas, numa perspectiva de apoio psicopedagógico.

A duração de cerca de seis meses que durou esta intervenção serviu para me mostrar a minha grande dificuldade em excluir. E esta dificuldade era sobretudo

reforçada quando se tratava de jovens, porque me atormentava com a necessidade de escolher, quando acreditava que deveria ser dada oportunidade a todos. Principalmente, porque se tratava de jovens desencantados com a escola e que procuravam, através da integração num curso profissionalizante, concretizar aquilo que na escola não tinham sido capazes de realizar ou que a escola não tinha sido capaz de lhes oferecer. Jovens oriundos de situações sociais marcadas pela desestruturação familiar, carentes a todos os níveis.

Assumo que foi a experiência profissional mais violenta, em termos emocionais, que vivi até hoje. Com ela, aprendi a conhecer-me melhor, e às minhas limitações. Aprendi, igualmente, que nem sempre há uma selecção adequada das equipas formativas às características peculiares destas turmas. Isso era visível no facto de ser solicitada para solucionar questões de desordem e indisciplina, que deveriam ter solução na sala de aula, sem necessidade da intervenção de um representante do Centro de Formação. Aprendi a lidar com a frustração de ver apostas perdidas, porque incapaz de ser solução para um problema que ultrapassava o apoio psicopedagógico, por mais actuante que este fosse. Reaprendi a olhar, agora com maior respeito e admiração, para um trabalho que, apesar de não me realizar, exigia de quem o realizava o auto-controlo e distanciamento emocional que me eram inacessíveis.

Por esta altura, participei, paralelamente, num projecto com o Estabelecimento Prisional de Leiria, integrando a equipa que acompanhou um grupo de onze reclusos em processo de RVCC de Nível Básico. Esta foi uma experiência igualmente interessante e mobilizadora, e extraordinariamente exigente. Refira-se que os candidatos, não tendo computador nas celas, apenas dispunham do tempo que passavam connosco em sessão para a realização das actividades, pelo que, de uma manhã por semana, passei a estar o dia inteiro em sessão, de modo a que os mesmos pudessem elaborar os respectivos trabalhos. Valeu-me, na altura, a ajuda de um estagiário que estava a orientar, e que me acompanhava na maioria destas sessões. Aqui, posso afirmar que fui simultaneamente técnica de RVC, formadora de TIC's, Matemática e Linguagem e Comunicação. E a disponibilidade era ilimitada, pois a minha atenção era requerida constantemente e até disputada. Ali encontrei, como em todos os grupos, candidatos que já naquela altura, em 2005, demonstravam

conhecimentos que extravasavam em muito o referencial de nível básico, mas também alguns com muitas dificuldades na escrita e na matemática.

Com esta experiência, aprendi que há, afinal, “histórias de vida” que se repetem, quando os contextos e as oportunidades ou falta delas se assemelham. Conheci de perto as condições miseráveis em que vivem aqueles que cumprem pena, homens que se pretendem reabilitados para uma plena integração social. Uma vez mais mediatizado, recebemos a RTPN no local, que entrevistou candidatos e a mim própria. Com esta experiência, aprendi, igualmente, que é possível agitar águas quando as sinergias certas se cruzam. Aprendi que os afectos são indissociáveis da minha prática profissional e que a entrega é compensatória, é gratificante, é respeitável.

Em Julho de 2007, em plena actividade técnica, e já realizado o lançamento, pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), do referencial de competências-chave de Nível Secundário, perspectiva-se o alargamento da equipa, com a consequente criação de uma equipa que iria trabalhar com os novos públicos. Na altura, era meu desejo integrar esta equipa, na medida em que isso se traduzia num novo desafio e aquisição de mais conhecimentos. No entanto, a direcção do Centro tinha outros planos, pelo que fui convidada para coordenar o Centro Novas Oportunidades. Acabei por, após momentos de grandes e justificadas dúvidas, aceitar o convite, com a condição de continuar a acompanhar os meus grupos que se encontravam em fase final de processo. Só em Dezembro de 2007, fiquei com a função exclusiva de coordenação do Centro.

Quando falo em justificadas dúvidas, quero dizer que, sentindo-me eu satisfeita com o meu trabalho como nunca até então acontecera, tive receio de vir a sentir aquilo que, efectivamente, já senti em muitos momentos: desencanto, frustração, revolta.

Note-se que a actividade enquanto técnica de RVC, sendo exigente, implicando muita disponibilidade para trabalhar durante o dia e acompanhar grupos à noite, analisar actividades em casa (com as quais ria e chorava, muitas vezes), é uma actividade que, por si mesma, tinha a capacidade de me renovar. A verdade é que as sessões de júri eram, para mim, momentos de júbilo e renovação, a todos os níveis, para novos grupos, para novas experiências e tive receio que as futuras funções não

me trouxessem este tipo de gratificação tão imediata e tão continuamente renovada. Esta necessidade de interagir com os grupos, levaria a que, na minha função de coordenação, fizesse visitas aos grupos dos técnicos, numa perspectiva não de controlo, mas de incentivo ao trabalho de todos. Por outro lado, como tento, sempre que posso, estar presente nas sessões de júri, é uma forma de não ser um elemento estranho ao grupo.

Uma das primeiras tarefas como coordenadora foi criar uma equipa para o Nível secundário. Caí imediatamente no primeiro erro, o de não contrariar a direcção na decisão de manter a equipa de Nível Básico inalterável e contratar uma equipa nova para o Nível Secundário. Consegui apenas passar uma formadora de LC (Linguagem e Comunicação) para a função de formadora de CLC (Cultura, Língua e Comunicação) e duas técnicas de RVC, de forma a orientarem a nova equipa de formadores.

Um erro crasso, na medida em que toda a equipa do Nível Básico tinha frequentado formação acerca do referencial de Nível Secundário e com a experiência de três anos de trabalho, certamente olharia com maior flexibilidade um referencial que se revelava denso, exigente e difícil de operacionalizar.

Com a equipa formada, passámos cerca de dois meses a estudar o referencial e a construir uma forma de intervenção que fosse ao encontro dos objectivos do processo, sempre com a excessiva preocupação, reconheço-o hoje, de não o desvirtuar das suas concepções filosóficas.

Reconheço que este erro foi fruto da ingenuidade e sobretudo ignorância acerca do tipo de público que nos iria procurar para realizar processo de Nível Secundário. Na realidade, a aceitar pré-inscrições desde 2006, tínhamos milhares de adultos para esclarecer, resultado da fortíssima campanha feita pelo governo, o que nos obrigou à realização de sessões de informação colectiva em grandes auditórios. Nunca iríamos imaginar que nem dez por cento daqueles adultos reunia condições para iniciar, de imediato, um processo de RVCC de Nível Secundário.

Com uma equipa sem formação, oriunda, maioritariamente, de funções docentes, foi muito difícil fazer perceber a noção de referencial. A capacidade para “desaprender”, tal como refere Christine Josso (2005, p. 124) era fundamental para promover este novo enquadramento das funções de formador. De facto, reflectindo sobre isto, parece-me hoje absurdo, pois todos tinham currículos que atestavam a sua

ligação à formação de adultos. Mais absurdo se torna perante a constatação da sua dificuldade em trabalhar em equipa, em realizar trabalho de grupo, na medida em que a necessidade de criar instrumentos transversais às três áreas de competência-chave assim o obrigava. Ainda mais absurdo foi verificar que mantinham uma atitude de distanciamento com os candidatos que em nada facilitava a prestação destes. Colados a um modelo de escola e formação onde, na sua concepção, a sua função passa pela passagem de informação e avaliação, reforçaram esta posição com a necessidade de atribuição de créditos, dando origem a um projecto de processo que não resultava e o qual viria a ser, ao longo de um ano, alvo de reavaliações constantes e consequentes reestruturações. Todavia, por mais que o processo se reformulasse, os seus agentes, actores fundamentais na sua implementação, continuavam colados a um modelo que não encaixava ali. Foi então imprescindível uma continuada reflexão das práticas, foi também debatida a necessidade de contrariar a tendência para os juízos de valor, os quais condicionavam um trabalho que se pretendia baseado numa relação de confiança, de abertura e de isenção.

A esta distância, pergunto-me como foi possível ter de fazer esta chamada de atenção. Não deveriam aqueles formadores, com experiência no terreno, fazer desta premissa uma prática diária? No entanto, como refere Josso (2002),

“Caminhar com os outros passa, (...) por um saber caminhar consigo, em busca do seu saber viver. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com o “pronto-a-vestir” social e cultural, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia” (p.126).

Foi, portanto, com reestruturações na própria equipa, aliadas a reavaliações periódicas da metodologia que continuamos, até hoje, a procurar o melhor caminho para trabalhar.

Devo dizer que a minha enorme paixão pelo processo foi refreada com a experiência do arranque do Nível Secundário. Com este, o próprio IEPF reestruturou a colocação dos COP's da região, colocando no Centro Novas Oportunidades duas técnicas que passaram a integrar a equipa de Nível Secundário e que tinham antes funções de orientação profissional. Com uma equipa dividida entre pessoal interno e pessoal externo, não tardou a fazer-se sentir a diferença de situação e tratamento por

parte da organização, a qual, a bem da verdade, não podia fazer nada, uma vez que os regimes contratuais eram distintos, nomeadamente no que diz respeito aos horários de trabalho. Falta de preparação, diria mesmo de perfil para um trabalho desta natureza, posso afirmar que a entrada destes elementos destabilizou uma equipa já de si com algumas fragilidades e que um dos grandes desafios enquanto coordenadora tem sido a procura de equilíbrio numa situação que é tudo menos equilibrada.

Com o alargamento da equipa do escolar, mudámos para um apartamento T3 (igual ao anteriormente ocupado pela equipa de Nível Básico e Profissional (Pro) e onde se manteve a equipa do RVCC Pro), e no qual continuámos sem as mínimas condições de trabalho. Não temos salas de atendimento individual nem salas de informática e a única sala de sessões colectivas é utilizada, sempre que disponível, pelos formadores da equipa do Nível Secundário. Isto parece impossível, mas é real. Trabalhamos num segundo andar, não temos elevador, pelo que estamos inaptos a receber pessoas portadoras de deficiência motora. A somar a tudo isto, não temos apoio administrativo, ou seja, não existe na equipa um elemento com esta função. Ainda assim, temos metas que não se coadunam, minimamente, com os recursos que temos e com os constrangimentos com que, todos os dias, nos deparamos.

Dizia Horácio que “a adversidade tem o dom de despertar talentos que na prosperidade teriam ficado adormecidos”. Então, poderei dizer que a função de coordenação, embora tantas e tantas vezes questionada, tem sido um espaço/tempo de muitas e importantes aprendizagens. Penso, muitas vezes, que o Centro perdeu uma boa técnica, mas, por outro lado, congratulo-me por ser uma ex-técnica a ocupar o lugar da coordenação. A verdade é que, conhecendo a prática, mais facilmente tomo decisões, implemento mudanças, delinheio estratégias. E, apesar das muitas tarefas de carácter administrativo, das muitas reuniões internas e externas, dos múltiplos contratemplos e, por vezes, sérios problemas que tenho de solucionar todos os dias, regozijo-me por resistir à rotina e à tentação de uniformização, passando muito do meu tempo, fora e dentro do Centro, a pensar formas de fazer cada vez melhor.

A procura deste mestrado passa, também, por aí. Continuar a aprender, a valorizar-me, a desafiar-me, é um imperativo indispensável ao meu papel no serviço público, pois só dessa forma poderei exercê-lo de forma cada vez mais esclarecida e inovadora.

Passa, também, pelo preenchimento de uma lacuna aberta logo que concluí a minha licenciatura. Na altura, fui desafiada a prosseguir. No entanto, acabara de terminar um projecto que me obrigara a muitas ausências, pelo que queria tempo para compensar. Tinha então 36 anos, tinha investido muito, queria agora viver intensamente a mudança. Fascinava-me a perspectiva de um trabalho que ultrapassasse as barreiras do comum e me pudesse projectar além de mim mesma, e, na altura, eu tinha a certeza, era o processo de RVCC que me iria abrir essa possibilidade. Não me enganei, embora tenha consciência plena de ser uma alma insatisfeita. Deste modo, este mestrado surge como uma consequência natural de um processo de valorização pessoal permanentemente inacabado e latente, numa fase marcada pela ansiedade de querer saber mais, conhecer, partilhar, projectar e mudar.

Da realização do estágio académico em Educação de Adultos, saí com a convicção, que tenho vindo a confirmar, que este é um campo de acção em crescimento exponencial e com múltiplas possibilidades de actuação. Já nessa altura escrevera no meu relatório que

“(...) a Educação de Adultos (...) terá de ser vista como uma área de actuação essencial. A sua priorização pode estender-se, principalmente devido às possibilidades de promoção de parcerias entre os diversos sectores de actividade que disponibiliza, bem como às oportunidades de aprendizagem que fomenta para os membros mais vulneráveis da sociedade, ou ainda à promoção de aprendizagens direccionadas para finalidades cívicas e sociais que viabiliza”
(Forrester, 1998, in Coimbra et al., 2001, p. 93).

Posso, agora, afirmar que a experiência tem vindo a confirmar-me a veracidade desta afirmação.

A primeira aprendizagem que fiz, na qualidade de coordenadora, foi valorizar o poder de decisão. É bom poder decidir, é bom ter autonomia para promover acções que não aconteciam ou por inércia, ou por falta de vontade ou até por falta de conhecimento.

Assim, a primeira decisão que tomei foi dar resposta a utentes portadores de deficiências, que se encontravam inscritos há anos, sem resposta. Nesse sentido, encetei uma parceria com o Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID), a funcionar na Escola Superior de Educação de Leiria, a qual nos proporcionou a

utilização de tecnologia para a realização de processos de Nível Secundário com dois adultos invisuais. Na mesma linha, solicitei uma sala ao Centro de Emprego de Leiria, onde decorreu um grupo de Nível Básico, no qual foram integrados adultos portadores de deficiência motora. Decorrente dessa situação, mantemos, até hoje, a utilização quase contínua de uma sala naquele espaço para desenvolvimento de processos de RVCC com públicos desempregados, os quais nos chegam, na sua maioria, através de encaminhamentos realizados naquele Centro de Emprego.

Reflectindo, hoje, sobre esta decisão, ela encontra eco em todo um percurso profissional. A minha primeira actividade remunerada foi na CERCINA – Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Nazaré, como auxiliar no transporte das mesmas de casa ao Centro e no regresso a casa e no apoio à hora das refeições. A minha sensibilidade para as questões da reabilitação ficou, nessa altura, reforçada, pois saí de lá convicta que o Estado fazia muito pouco por estas crianças e respectivas famílias. Deste modo, poder proporcionar processos de RVCC a estes públicos e assistir à sua certificação foi, sem dúvida, algo que me deu alento para as funções de coordenação.

Iniciei, também, uma forte divulgação do Centro junto de empresas, associações e entidades públicas, com as quais viria a realizar Acordos de Colaboração que eram assinados, muitas vezes, na presença da imprensa regional. Esta acção foi decisiva para o desenvolvimento da actividade do Centro, uma vez que utilizávamos as salas que nos eram disponibilizadas para o efeito, salas que nós, IEFP, não tínhamos para oferecer. Ao mesmo tempo, cumpríamos a função de proximidade aos públicos, pelo que esta é uma estratégia fundamental a que procuro dar continuidade.

Em 2008, por iniciativa de alguns Centros Novas Oportunidades da região de Leiria, na qual se inclui aquele que coordeno, foi criada a rede de Centros da Região de Leiria, que conta actualmente com a representação de onze Centros e de cuja criação informámos a ANQ. O objectivo desta rede passa por, através de reuniões mensais de coordenação, definir algumas regras de cooperação, partilhar sucessos e dificuldades, bem como planos de formação das respectivas entidades, numa perspectiva de boas práticas no que diz respeito ao encaminhamento dos adultos que nos procuram. Em Julho do ano passado criei um blogue que serve de apoio a toda a rede, facilitando assim a comunicação entre todos. Esta iniciativa foi importante no sentido em que, à

medida que os Centros Novas Oportunidades abriam portas, iam sendo percebidos como concorrentes. No entanto, temos muito mais a ganhar com a cooperação recíproca, pelo que, apesar de sentirmos que um ou outro Centro ainda age com reserva, como se tivesse alguma coisa a ganhar com isso, a verdade é que a maioria interage com uma grande naturalidade e espírito de abertura e inter-ajuda. Destas reuniões resultam actas, cuja realização é rotativa e que são assinadas por todos.

Ainda em 2008, tomei conhecimento, através da respectiva consultora nacional, do Projecto Facila. Este Programa iniciou a sua actividade em 2007, fruto de um protocolo entre a Câmara de Comércio Luso-Sueca, o IEPF e a ANQ e tem por objectivo “a elevação das competências”, através da formação, dos públicos das empresas que viessem, posteriormente, a integrar processos de RVCC. Recordo um certo mal-estar por, fazendo parte de um instituto parceiro de um projecto que interessa aos respectivos Centros Novas Oportunidades, ter sabido do mesmo pela entidade externa. Mais tarde, compreendi porquê. Promovi, então, no início do ano, uma reunião alargada com as nossas empresas parceiras e os responsáveis do Projecto Facila, no sentido de acertarmos formas de articulação, dando, deste modo, conhecimento às empresas desta nova possibilidade de preparação dos grupos para o processo de RVCC.

Se no âmbito do processo de RVCC de Nível Básico, estava subjacente o “empurrão” para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), ao nível do Secundário diria que se tem verificado um “empurrão” para as línguas estrangeiras.

O Projecto Facila, com quem continuamos a articular, promove a formação prévia em TIC’s e Matemática para a Vida a públicos de empresas candidatos ao processo de RVCC de Nível Básico e a formação prévia de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), para os públicos de Nível Secundário, devidamente contextualizados à função da empresa. Por minha sugestão, passaram também a ministrar módulos de língua estrangeira. A formação é feita nas empresas, a qual culmina com um projecto de melhoria dos postos de trabalho, trabalho este que é, muitas vezes, apresentado no âmbito da sessão de Júri de Certificação.

Devo afirmar que esta foi uma excelente parceria, uma vez que cumpriu duas funções essenciais. Num primeiro momento, veio suprir uma lacuna existente no

Centro de Formação, proporcionando aquilo que o Centro, por falta de recursos, designadamente computadores portáteis, não podia assegurar junto das empresas na preparação dos grupos de Nível Básico. Paralelamente, preparava os públicos de Nível Secundário, numa estreita articulação com a metodologia seguida pelo Centro, nunca iniciando uma formação sem uma reunião prévia do formador do Projecto com um formador do Centro da respectiva área.

Por outro lado, a existência deste projecto fez sentir ao Centro de Formação Profissional o quanto estava desfasado da sua missão, pelo que percebeu-se a necessidade de ajustar a oferta formativa de modo a dar resposta ao Centro Novas Oportunidades, demonstrando a necessidade absoluta do Sector de Formação preparar planos de formação em estreita articulação com o Centro.

Actualmente, esta articulação resume-se à entrega de um plano semestral das acções modulares para o público do Centro Novas Oportunidades, elaborado por mim, em articulação com a equipa, com indicação dos módulos, número de horas de formação e datas de arranque, o qual é aceite sem discussão. É igualmente viável, na eventualidade de surgir uma nova necessidade, propor a realização de módulos extra-plano, a qual é satisfeita de imediato, assim haja dotação orçamental.

O plano anual, do qual constam, entre outros, cursos EFA's de Nível Básico e Nível Secundário, continua a ser elaborado sem auscultação ao Centro Novas Oportunidades, mas apenas com base nos pareceres dos Centros de Emprego da área de abrangência do Centro de Formação, numa perspectiva de formar para a empregabilidade. Continua a ignorar-se, apesar das diversas chamadas de atenção, que o Centro Novas Oportunidades não é apenas um dispositivo de reconhecimento de competências, mas também um espaço privilegiado de diagnóstico e encaminhamento de utentes para ofertas formativas.

A sensação que passa é a de que somos duas casas distintas, Centro de Formação Profissional por um lado e Centro Novas Oportunidades por outro, reforçada pela distância física entre os respectivos espaços. Questiono-me, então, muitas vezes, acerca da coordenação de um sector de vital importância para a missão do IEPF enquanto serviço público. Coordenação que parece desconhecer as funções de um Centro Novas Oportunidades, dada a insistência numa visão estreita de funcionamento que tínhamos agora, finalmente, a possibilidade de ultrapassar.

A experiência com o Projecto Facila veio, deste modo, confirmar-me a suspeita de que a assinatura de alguns protocolos nacionais serve à pretensão de imagem de dinamismo e cooperação que, na fotografia, assume o seu principal objectivo, o de pura ilusão. Na realidade, ao longo do tempo, fui verificando uma certa reactividade, por parte da direcção, ao Projecto, encarando-o não como parceiro, mas como concorrente. Então, compreendi que este protocolo, quando assinado, não era para “cumprir”, tendo em conta a ausência de informação, fosse por inércia ou por defesa de interesses institucionais que, eventualmente, se sobrepuseram à sua plena divulgação.

Com ele, reforcei a ideia de que o trabalho de parcerias é fundamental no planeamento e concretização de determinadas acções, sem o apoio das quais não seria possível levá-las a bom termo. Representou, igualmente, uma nova vertente de gestão, em que as actividades e momentos de intervenção das partes necessitavam de uma estreita articulação. Aprendi que as soluções que passam pela construção destas pontes devem manter-se, alargar-se e reforçar-se, no interesse dos respectivos destinatários. Tomei consciência de que quando se trata da defesa destes interesses, me torno inexoravelmente determinada.

Enquanto coordenadora, sou ainda responsável pela elaboração das candidaturas e respectivos planos estratégicos de intervenção, inseridos anualmente no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Procedo ainda à extracção mensal e envio à respectiva Delegação Regional, dos dados do SIGO, elaboro relatórios semestrais e anuais de actividade, candidaturas ao Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) e respectivos saldos de execução física. Faço, igualmente, o controle da assiduidade e a conferência dos honorários dos formadores, todos contratados em regime de prestação de serviços. E como estamos em constante processo de aprendizagem, actualmente, sou a única responsável pela substituição de formadores, sempre que se verifica a saída de algum elemento, bem como pela contratação dos avaliadores externos.

Valeu-me uma vasta experiência na área administrativa e financeira para encarar estas tarefas com alguma naturalidade e, apesar de sentir que me roubam tempo à coordenação pedagógica, vejo-as como complemento de um trabalho de planeamento e gestão que é incontornável à função de coordenação. Retiro alguma

satisfação da realização dos relatórios, nos quais expresso opiniões relativamente à orientação preconizada pelo IEFP no que diz respeito ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades e permito-me ainda fazer sugestões. Concluo, no entanto, que estes relatórios cumprem apenas a função de registo burocrático, não havendo qualquer indício que demonstre que estes sejam objecto da devida análise e tratamento.

Sou ainda responsável pela análise e homologação de diplomas e certificados de processos de RVCC de Nível Básico e Secundário, no âmbito de um Protocolo de Certificação com uma entidade da região sem competência para o efeito.

O ano de 2009 trouxe trabalho acrescido aos Centros Novas Oportunidades, a auto-avaliação do Centro. Após várias reuniões com os consultores do Projecto, formei uma equipa para dar seguimento ao mesmo. A ideia é avaliar, planear acções de melhoria decorrentes daquela avaliação, implementar as acções e voltar a avaliar, numa perspectiva de continuidade. Também esta experiência se tornou numa nova oportunidade de aprendizagem. Apesar do tempo que nos ocupou, foi importante para que a equipa pudesse fazer reflexões acerca do funcionamento do Centro, impossíveis de fazer no ritmo diário de actividade. Ao reflectir, ao partilhar, tomamos consciência, pelo que um acto de auto-avaliação é sempre bem-vindo.

As aprendizagens decorreram não só da aplicação do modelo, CAF¹ foi o modelo utilizado, mas também porque pude conhecer melhor a equipa, reforçando a ideia que já tinha acerca de uns e modificando acerca de outros. Aprendi que uma equipa pequena funciona melhor em situação de reflexão, e que a liderança aqui tem de saber até onde ou quando pode participar. Aprendi a distanciar-me, fisicamente, sempre que as avaliações remetiam para a gestão do Centro, receando um eventual condicionamento das avaliações. Aprendi a aceitar, com serenidade, algumas críticas à gestão do Centro, vendo nelas uma oportunidade de mudança.

¹ A Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* - CAF) é um modelo de auto-avaliação do desempenho organizacional, especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do sector público dos países europeus a aplicar as técnicas da Gestão da Qualidade Total, melhorando o seu nível de desempenho e de prestação de serviços.

Preocupa-me, agora, caso a avaliação seja analisada por alguém com responsabilidade no Programa Novas Oportunidades, que encerrem o Centro por falta de condições logísticas.

Foi, também, em 2009, que fiz o acompanhamento dos Centros pertencentes às NUT's do Pinhal Interior Norte e Pinhal Litoral, enquanto representante do IEPF, junto com a ANQ e Direcção Regional da Educação do Centro (DREC), e que se traduziram em dois encontros no distrito de Leiria. Tive por função apresentar, da parte da manhã, os dados extraídos do SIGO relativamente às respectivas regiões, retirando daí significados e, da parte da tarde, dinamizar os workshops dos técnicos de RVC dos Centros ali representados, numa perspectiva de partilha de experiências, dificuldades e soluções para as mesmas. Acompanhada por um alto representante do IEPF, devo confessar que adorei a experiência, tendo aproveitado muito do que aprendi nas sessões para implementar algumas mudanças no meu Centro. Uma vez mais, sinto que todo um passado profissional teve ali a sua função, emitiu a sua influência. Estava ávida por ouvir os técnicos, por comparar as formas de intervenção nos Centros, por questionar tantas e tantas coisas. Foram, de facto, momentos de grande aprendizagem. E, se num primeiro momento, cedi ao pensamento de estar a ser supervisionada, confesso que num segundo agia como se estivesse só. Aprendi que o conhecimento e a preparação para as acções determinam fortemente o seu sucesso e que, definitivamente, eu me realizava com os outros, na partilha, na troca, na discussão aberta e informada. Redescobri, também, a quão apaixonada continuava por esta área de trabalho.

Infelizmente, confirmei, nestes encontros, o quanto os Centros Novas Oportunidades se sentiam perdidos na procura de uma metodologia que encaixasse no referencial de Nível Secundário e que o sentimento comum era de que a formação dada pela ANQ sobre este referencial assumiu um carácter mais informativo que formativo. Senti, também, a urgência de clarificação face a orientações emitidas pela ANQ decorrentes da saída deste referencial. A articulação das escolas secundárias com os Centros Novas Oportunidades, no âmbito do Decreto-Lei 357/07², de 29 de

² De acordo com o Decreto-Lei 357/07, de 29 de Outubro, um adulto que tenha até seis disciplinas em falta, pode substituí-las por acções modulares de 50 Horas cada, para conclusão do respectivo percurso de nível secundário.

Outubro, assumia contornos surreais, traduzidos numa total impreparação daquelas para o tratamento de processos desta natureza. Concomitantemente, o sentimento geral era de que não houve, da parte da ANQ, preocupação em preparar os técnicos de diagnóstico e encaminhamento para a tarefa de analisar certificados de habilitações, na sua maioria, difíceis de decifrar. Senti, igualmente, a angústia partilhada da necessidade de certificar parcialmente adultos que não encontravam resposta local para completar os respectivos processos de certificação através das UFCD's (Unidades de Formação de Curta Duração) ou de cursos EFA's parciais. Destes encontros, elaborei relatórios, os quais seguiram para a ANQ através dos serviços regionais do IEFP.

Ao longo destes anos, fui orientadora de cinco estágios académicos. Seria injusta se não referisse aqui a contribuição destes para a inovação de muitos aspectos do funcionamento do Centro. Infelizmente, apenas um conseguiu contratação no Centro, primeiro em regime de prestação de serviços e, mais tarde, no âmbito do concurso nacional que o IEFP lançou para o recrutamento de Técnicos Superiores de RVC. Contratações estas que permitiram a entrada dos quatro técnicos que já trabalhavam no Centro em regime de prestação de serviços e com fim de contrato em Dezembro de 2011. E esta é uma preocupação que me vai assaltando, porque o tempo voa e as relações reforçam-se. E a verdade é que, face às condições de trabalho, às dificuldades vividas diariamente, à pressão dos objectivos e dos espaços apertados, o Centro tem um ambiente de trabalho pautado pela boa disposição e frontalidade dos elementos que o compõem e isso é muito importante. Por outro lado, questiono-me acerca do sentido destes colegas, em quem o IEFP tem investido todos estes anos, serem dispensados e eventualmente substituídos por outros, em prol da rotatividade contratual que impede a integração efectiva de quadros. Que vantagens traz isto para um serviço público?

O balanço que faço destes dois anos e meio de coordenação é que não é fácil coordenar bem. Implica muita flexibilidade na relação com as equipas, aliada à necessária e subtil liderança que é fundamental existir. A parte mais difícil é, sem dúvida, a gestão de conflitos. Inicialmente, angustiava-me com os conflitos entre os elementos da equipa e, num primeiro impulso, procurava mais evitar que acontecessem do que mediá-los. Aprendi, então, que os conflitos são normais, podem até ter uma função importante na equipa, quando não extravasam a ordem

profissional. Portanto, passar a enfrentá-los, debatê-los e criar consensos a partir deles tornou-se uma prática comum. Dizer “não” passou também a ser mais fácil, sempre que o interesse do Centro assim o exige. Também passou a ser mais fácil mostrar desagrado, exigir, mas também elogiar, ceder, delegar, mostrar que se pode fazer melhor, ou seja, continuo a ensinar e a aprender, diariamente, e isso é um aspecto fundamental.

Acima de tudo, sinto-me muito próxima da equipa e apesar de exigente, assim o sou comigo mesma, sou flexível e exerço o papel de suporte que gostaria de sentir eu própria. Só posso contar com eles, essa é a verdade, e eles só podem contar comigo. Penso que este aspecto tem sido determinante na minha manutenção no cargo, aquando das minhas crises de dúvidas.

Na verdade, não sou uma coordenadora obcecada com os objectivos, convivo bem com eles, mas preocupo-me mais em acolher e encaminhar eficazmente os adultos para as respostas que mais se lhes adequarem. Devo reconhecer, no entanto, que procuro aliar, como foi sempre minha preocupação enquanto técnica, a qualidade de trabalho à quantidade, com a lucidez necessária para compreender que cumprir as metas que o IEFP anualmente nos apresenta, seria de uma irresponsabilidade atroz. Portanto, analiso-as e, internamente, defino as minhas próprias metas, as quais por vezes não atingimos, outras vezes superamos.

Argumentar com conhecimento de causa é uma mais-valia para os relatórios que elaboro e nos quais tenho de justificar resultados e não aplicação de orientações emitidas pelo IEFP, no que concerne à organização da nossa intervenção. ~~Entristece-me~~ ver tanto esforço aplicado na construção de documentos que pretendem “optimizar recursos e meios e favorecer a adequação das respostas” (Guia Organizativo dos Centros Novas Oportunidades, p. 3), que revelam um total desconhecimento desses mesmos recursos e dos públicos-alvo das respostas. A verdade é que se criou uma cultura de obediência que inviabiliza o questionamento, como se as orientações não tivessem de ser adaptadas, contextualizadas ou até, em última instância, não aplicadas. A sensação que tenho é que existe, numa lógica hierarquizada, uma grande e generalizada falta de frontalidade para questionar e para dizer não.

Apesar da passagem do tempo, continua a ser uma tarefa exigente, a implicar uma grande disponibilidade e flexibilidade. Continua a impor-se o conhecimento do

meio, em constante transformação, a articulação com entidades locais, a divulgação, a supervisão da intervenção técnica, o empenho e a dedicação a uma tarefa vivida como uma causa. Não poderia ser de outra forma, é a única passível de promover a entrega, vital para mim, a uma actividade profissional.

Todavia, nos últimos tempos, tenho sentido o subtil apelo da mudança. Sinto-me, e afirmo-o sem receio de parecer imodesta, preparada para a mudança, não por saber muito, mas no sentido em que estou receptiva à aprendizagem, no sentido em que sinto a confiança necessária para encarar novos desafios. Gostaria de continuar a actuar nesta vasta esfera da Educação e Formação de Adultos, onde há tanto para fazer. A verdade é que sempre que chego a um determinado ponto da caminhada, a tentação de virar rumo a um novo horizonte é enorme...

Realizar este trabalho foi um prazer. Acima de tudo, porque adoro escrever. A escrita permite-me uma expressão autêntica e aprofundada que, muitas vezes, não me é acessível verbalmente. Por outro lado, ao confrontar-me com a descrição e reflexão aqui implicadas, elas proporcionaram-me lucidez e esta lucidez tornou-me mais consciente. Consciente do peso do tempo na percepção que tenho, hoje, acerca do vivido. Consciente que o acto de reflectir sobre o reflectido tem um efeito transformador. Consciente da minha solidão institucional. Consciente da sorte que tenho em, apesar de tudo, participar num projecto em que acredito e que me mobiliza para procurar fazer melhor. Consciente da diversidade de um percurso que, não sendo muito longo, foi vivido com uma extraordinária intensidade. Consciente da minha necessidade inalienável de continuar a promover mudanças, da minha aproximação aos mais carentes, do ponto de vista social. Consciente que há tanto para fazer e tanto para aprender a fazer. Consciente, também, da sensação de trabalho inacabado, como se houvesse sempre algo mais a dizer, a acrescentar, a reflectir.

Permito-me, agora, afirmar que a prática profissional nunca é indissociável de uma concepção de vida. Uma concepção sustentada na crença que o caminho que fazemos terá de ter uma função. Para mim, esse caminho terá de passar por uma cada vez maior aproximação a mim mesma, que em nada se incompatibiliza com o efeito transformador que o tempo, por meio das mais variadas acções, indelevelmente, me vai imprimindo. É nesta busca que encontro o sentido, nesta busca de encontro comigo própria...

Como me tornei na técnica/coordenadora que sou, em que modelo me revejo, qual a origem deste aspecto social e cultural que atravessa a minha descrição?

Estas são questões colocadas pela minha orientadora, quando eu dera por terminada a minha narrativa, e as quais foram alvo de profunda reflexão da minha parte. As respostas, procurei-as no sentido de responder não apenas a quem me questionara, mas, essencialmente, a mim própria, pois reconheço agora que, deliberadamente, as evitara. Por opção, não cruzei alguns momentos da minha vida pessoal com a presente narrativa, os quais eram determinantes para uma melhor compreensão da mesma. Sinto-me, agora, impelida a ir um pouco mais além.

Como referi atrás, a formação profissional nunca é desvinculada da formação pessoal. De acordo com Pineau (citado por Canário, 1999),

“a formação pode ser lida como um processo tripolar em que a dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental entre os “três mestres” da educação de cada um de nós: o eu (auto-formação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). Assim, a autoformação “corresponde a uma visão larga que enfatiza a sua dimensão existencial, correspondendo a uma abordagem que Gaston Pineau (citado por Galvani, 1991, p.24) qualificou de “bioepistemológica”” (p.116).

Partindo desta premissa e da minha reflexão pessoal, posso agora aflorar alguns contributos do eu, dos outros e das coisas na construção da pessoa/técnica/coordenadora que sou.

Deixei a escola cedo, o desencanto sentido viria a transformar-se em paixão pela aprendizagem, quando voltei, já adulta, casada e com dois filhos. A adolescência trouxe-me, naturalmente, muitos questionamentos, muita pressa de crescer. Não encontrei na família nem na escola a fonte de equilíbrio que me permitisse continuar. Viajei, trabalhei, acima de tudo procurei sentidos para a vida, como todos os adolescentes. Vivi em comunidade, conheci muitas pessoas, de diferentes idades, origens, lugares e convicções, que foram alimentando a minha curiosidade pelas coisas do mundo e apaziguando a minha ânsia de encontrar o caminho certo.

Fui mãe solteira, um espaço/tempo onde não havia lugar para a escola, mas onde continuou a haver sempre lugar para os livros. Considero essa a mais importante aprendizagem que recebi do meu pai, o amor aos livros e aos momentos que eles nos

proporcionam. Autêntico autodidacta, apesar da sua baixa escolaridade, o meu pai colecionou uma vasta biblioteca na qual tinham lugar os clássicos, a história, a arte, as culturas, as ciências sociais e humanas, as ciências ocultas, os contemporâneos e variadíssimas enciclopédias temáticas. Durante o tempo que (con)vivemos, observei sempre um livro na sua mesa-de-cabeceira. Talvez por isso mesmo o processo de reconhecimento de adquiridos experienciais faça tanto sentido para mim, uma vez que o meu pai foi a prova mais próxima da força e do valor da *escola da vida*, quando os espíritos são fartos em curiosidade e vontade de aprender. Não tive, portanto, um percurso dito normal, quando me formei era adulta há muito tempo, aspecto que considere sempre importante nos processos de empatia e orientação ao adulto, na medida em que estava atenta, perspectivando as suas dificuldades, mas também as suas motivações e expectativas, desejosa de fazer emergir os tais saberes adquiridos pelas mais diversas vias, os quais eu ia adivinhando no decorrer da metodologia.

Nasci, cresci e vivo na Nazaré, uma terra de profundas tradições, onde o mar cumpre, para os nazarenos, uma função ontológica de suporte identitário. A sua história é marcada pela dualidade entre o fascínio pelo mar e a dor que este provocava na vida das suas gentes, fruto das tragédias vividas e profundamente sentidas pelos que ficavam. A manutenção das tradições e cultura local é tão persistente que, ainda hoje, vai sobrevivendo nos trajes tradicionais que as mulheres usam, apesar da Nazaré actual já pouco ter a ver com a imagem divulgada nos postais ilustrados. A minha mãe é um exemplo dessa persistência, que não se esgota na versão reduzida das sete saias que usa, mas que se revela em toda uma dimensão de sociedade fortemente matriarcal.

A dureza da rotina diária vivida ao longo do ano, fazia do Carnaval um momento único de paragem obrigatória em que, literalmente, não existia mais nada. Este continua a ser, ainda hoje, para além de um tempo de festa, um espaço de produção cultural, de que são exemplo as peças teatrais designadas por “cegadas”, que servem a função de análise crítica à comunidade local. O meu pai escreveu, encenou e interpretou muitas destas peças, integrado num grupo de nazarenos homens, as quais eram profundamente apreciadas e aplaudidas pelo povo nazareno. Cresci, portanto, num ambiente rico em tradições, em cultura popular, num lugar que procurou preservar, a todo o custo e apesar das inevitáveis transformações, uma

identidade etnocultural. Mais tarde, a arte, que sempre exerceu um efeito equilibrante na minha vida, entraria de forma mais directa no meu dia-a-dia, ao casar-me com um homem que, entre outras coisas, pinta quadros.

Como refere Nietzsche, “temos a arte para não morrer da verdade”. Aliar os processos de RVCC à arte e à cultura pareceu-me incontornável, de acordo com a minha convicção de que estas vertentes valorizam as pessoas e os respectivos contextos sociais, constituindo-se, igualmente, formas de demonstração de competências actualizadas, “ao vivo e a cores”. Talvez por tudo isto, incentivava energicamente a produção cultural e artística dos meus candidatos adultos como forma de promoção de crescimento pessoal e envolvimento comunitário, como forma de valorização das suas origens e tradições, contrariando as forças uniformizadoras da modernidade, que nos exige que sejamos todos iguais, despindo-nos da nossa unicidade e especificidade.

Por si só, isto responde ao modelo em que me revejo, no âmbito da tipologia apresentada por Sanz Fernández (2006): o modelo *dialógico-social*. Só um modelo potenciador de libertação, porque investido de criação de sentido, que parte da valorização do que o adulto é portador, porque adquirido ao longo da sua vivência em tempos e espaços múltiplos, poderia encontrar eco no trabalho que desenvolvia no âmbito das *histórias de vida*. Acreditar no outro, levá-lo a tomar consciência do seu potencial para perseguir novos desafios, situando-me a seu lado como “um bom acompanhante” (Hennezel e Montigny, in Cavaco, 2007, p. 28), procurando pautar a minha atitude pela “humildade, a autenticidade, a espontaneidade, a generosidade, a abertura de espírito, o respeito pela diferença, a escuta empática, e a capacidade de suportar os silêncios” (Hennezel e Montigny, in Cavaco, 2007, p. 28).

Finalmente, se a função enquanto técnica de RVC era tão gratificante, como atrás foi relatado, porquê a mudança para a coordenação, inevitavelmente mais burocrática e menos enriquecedora, tal como tinha perspectivado?

O ano de 2007, quando fiz 40 anos, foi um ano de grandes tumultos e extraordinária instabilidade na minha vida pessoal. Um ano de muitos e grandes questionamentos, como um segundo ciclo, agora numa versão amadurecida de uma adolescência fora de tempo. A aceitação da coordenação do Centro, apesar de me ter suscitado muitas dúvidas, representava um desafio, uma mudança, e estes são apelos

que se me tornam, muitas vezes, irresistíveis. Simultaneamente, vinha ao encontro da necessidade de me afastar, temporariamente, dos grupos, uma vez que sentia que não estava à altura, não podia dar o meu melhor e decidi não continuar. Só consigo estar por inteiro, com verdade. Regozijo-me, hoje, por ter renunciado, ao invés de continuar, arriscando fazer um mau trabalho. Ainda assim, sinto que perdi muito, tenho perdido muito. Ganhei, todavia, muitas outras coisas, como a possibilidade de, por outras vias, continuar a dar o meu melhor à equipa do Centro e àqueles que procuram os nossos serviços.

Actualmente, este conforto já não me basta, por isso perspectivo, novamente, uma mudança. E mesmo que não seja a mudança idealizada, encontrarei forma de a imbuir de sentidos e significados, transformando-a num novo percurso desejado.

2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM PERCURSO DIVERSO

O período que se segue à Segunda Guerra mundial é marcado por um forte crescimento económico, dando origem ao alargamento dos sistemas escolares e à extensão da oferta educativa para adultos. É, portanto, nesta altura, que a educação de adultos “viria a assumir (...) um carácter deliberadamente sistemático e alargado, com um claro protagonismo do Estado” (Canário, 1999, p.11). Esta passa, então, a deixar de estar reservada a determinadas camadas da população, para passar a estar disponível para todos. Subjacente a esta expansão, está a ideia de que o crescimento da oferta educativa era absolutamente necessário para alimentar o crescimento económico e combater as desigualdades sociais. A atitude optimista em relação à educação baseava-se na premissa de que só através desta era possível promover a desejada mobilidade social, tornando, deste modo, as sociedades mais democráticas, com maior igualdade de oportunidades para todos. Os sistemas educativos surgem, assim, como forma de viabilizar a ascensão social, até então fortemente determinada pelo nascimento.

A extensão da oferta educativa à população adulta é feita de forma acelerada, no sentido de proporcionar à esmagadora maioria da população adulta uma segunda oportunidade de escola. Esta expansão da educação e formação de adultos iria fazer-se sob o signo da alfabetização, “estritamente vinculada ao (...) “paradigma do desenvolvimento” (...). A educação tornou-se a ferramenta privilegiada da modernização e os indivíduos – sujeitos emancipados em evolução - os seus veículos” (Finger e Asún, 2003, p. 88).

Esta ideologia “desenvolvimentista”, sob o apanágio da UNESCO, viria a traduzir-se, numa primeira fase, pelas campanhas de alfabetização, a qual culminaria, no início dos anos 70, com a afirmação do movimento da educação permanente, conferindo à educação de adultos “uma identidade política (...), ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global”(Finger e Asún, 2003, p.30).

Nesta fase de massificação da educação, o modelo receptivo alfabetizador, assente numa lógica de compensação, apresentava-se como um instrumento dominador. Alfabetizar pressupunha “compensar, consertar ou curar (...) e não preparar ou prevenir” (Sanz Fernández, 2006, p. 17). Este modelo não favorecia a

mobilidade social, dado utilizar técnicas que, “conduzidas a partir do pressuposto da ignorância dos destinatários, se traduzem por deslegitimar os saberes próprios de populações que assim se tornam ainda mais marginalizadas” (Canário, 1999, p. 55). O professor detinha, neste modelo, a autoridade do especialista e o objectivo principal da aprendizagem era compensar um deficit académico, centrado na leitura, mais do que na escrita.

2.1. DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE AO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

É na década de 70 que a UNESCO assume a importância estratégica da educação de adultos para o desenvolvimento global, traduzida no projecto político-institucional da educação permanente, considerado pelos autores Finger e Asún (2003), como “o momento federador da educação de adultos” (p. 34).

Este movimento emerge como contraponto a um modelo escolar de cariz massificador, característico das duas décadas anteriores. Com efeito, o conceito de Educação Permanente

“era portador de uma crítica ao “modelo escolar”, deslocando a formação de uma idade específica (a infância) para todas as idades da vida e de um lugar concreto (a escola) para um conjunto de espaços sociais e culturais. Ao mesmo tempo, punha-se em causa a “intencionalidade pedagógica”, explicando que os adultos se formam no decurso de processos próprios que é difícil apreender e impossível controlar.” (Nóvoa, 2002, p. 8).

Representava, deste modo, uma viragem na organização de todo o processo educativo, tendo como ponto de referência central “a emergência da pessoa como sujeito de formação e como base três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade” (Canário, 1999, p. 88).

Em 1972, com a publicação, pela UNESCO, do Relatório Faure, intitulado *Aprender a Ser*, surge um novo conceito de alfabetização, assente no desenvolvimento integrado do indivíduo. A educação é aqui encarada como

“um processo contínuo e global onde se cruzam o cognitivo, o afectivo, o social e o cultural, cujo fim é “permitir ao homem ser ele próprio, suscitando-lhe um desejo permanente de aprender e de se formar” (p. 31-32). “Aprender a Ser” surge, pois, como um marco nas políticas oficiais de formação de adultos ao enfatizar a natureza contínua da aprendizagem em oposição a uma lógica cumulativa e escolar da mesma”. (Cabrito, 2008, p. 97)

Se até meados do século XX predominou o modelo académico infantil na educação de pessoas adultas, a partir da segunda metade do século “delineia-se um novo caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente” (Sanz Fernández, 2006, p. 14). São vários os documentos da UNESCO e OCDE que reproduzem uma nova realidade educativa “que vai impondo um modelo de aprendizagem para adultos cada vez menos escolar e, portanto, menos infantil” (Sanz Fernández, 2006, p. 14).

Partindo do princípio que as pessoas têm motivação intrínseca para aprender, não há necessidade de coerção nem controlo. Ou seja,

“a educação permanente é uma abordagem educacional não directiva e não autoritária; a aprendizagem é uma actividade individual, daí a tónica no conteúdo, ritmo e metodologia individualizados; construir uma sociedade democrática exige uma educação democrática e participativa, (...) tem de incluir experiências de vida e outras situações de aprendizagem que, de acordo com a educação permanente, devem ser reconhecidas e creditadas” (Finger e Asún, 2003, p. 33).

Neste sentido, “novas figuras e espaços de aprendizagem recuperam o seu sentido num contexto mais amplo que o da escola. (...) O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido” (Sanz Fernández, p. 40). Surgem, deste modo, novos processos de aprendizagem, mais interactivos e transformadores, de que é exemplo o modelo *dialogico-social*, proposto por Fernández. Com efeito, este modelo vem privilegiar o pensamento, a capacidade de consciência crítica, de participação e gestão social do aprendente. A sua premissa

fundamental é, sem dúvida, o desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo interagir, de forma reflexiva, em sociedade. O formador assume o papel de alguém que se coloca à disposição das potencialidades de aprendizagem dos adultos, pretendendo-se que estas aprendizagens tenham um cariz social e não fiquem reduzidas à promoção da aprendizagem da leitura e escrita. A aprendizagem assume um carácter contínuo, com origem nas relações sociais e que se prolonga ao longo da vida do adulto, nas suas diferentes dimensões, numa lógica emancipatória, assumindo o educador um papel predominantemente potenciador dessa continuidade.

No entanto, o conceito de Educação Permanente “estava carregado de uma cultura humanista e de sentidos utópicos que o tornavam incómodo. A expressão *lifelong learning* servia melhor os propósitos de uma ideologia de formação colada às questões do emprego” (Nóvoa, 2002, p. 9).

A partir de meados dos anos 90, a educação e formação ao longo da vida aparece como tema obrigatório da agenda política, nomeadamente na União Europeia. Nesta altura, “a sociedade presenciou transformações consideráveis nos diversos domínios sociais, com especial relevo no domínio económico e no campo das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), as quais se repercutiram de forma apreciável naquilo que se espera e se exige dos trabalhadores” (Cabrito, 2008, p. 101)

O desemprego deixa de ser encarado como um indício de um disfuncionamento pontual do sistema económico para assumir um carácter de um fenómeno reconhecidamente estrutural ao qual se associam os efeitos daquilo que a Comissão Europeia no seu “Livro Branco” sobre a Educação e Formação (1995) designou de “três choques motores”:

- A mundialização das trocas e consequente abolição das fronteiras propícias ao desenvolvimento de um mercado global;
- A chegada da sociedade da informação cujo principal efeito se fez sentir na transformação da natureza do trabalho e da organização da produção;
- O incremento da revolução científica e tecnológica com todas as exigências de actualização e de reconversão profissional e de adaptação à mudança que, de um modo mais ou menos permanente, são exigidas às pessoas.

A partir de então, Bruxelas escreve nos seus documentos que “deve ser concedida prioridade à educação e formação ao longo da vida” e que os cidadãos “devem ser responsáveis por actualizar constantemente os seus conhecimentos e melhorar a sua empregabilidade”, reforçando a perspectiva de que, “cada vez mais, a posição de cada indivíduo perante a sociedade será determinada pelos conhecimentos que este tiver sabido adquirir”.

A definição do conceito *Aprendizagem ao Longo da Vida*, em paralelo com o novo objectivo da empregabilidade, permitia transferir para o plano individual a resolução da crise do chamado “modelo social europeu”. “Em menos de trinta anos passou-se de uma visão social e humanista de educação permanente para uma visão económica e realista da produção de competências” (Carré e Caspar, 1999, in Cavaco, 2009, p. 92-93).

A máxima *aprendizagem ao longo da vida* tornou-se, deste modo, uma presença constante nas políticas educativas, sociais, económicas e outras, focalizadas numa lógica da *empregabilidade*, ao serviço do mercado de trabalho. Esta focalização contraria o sentido em que aquelas políticas são enunciadas, uma vez que se pretendiam perseguidoras de duas grandes metas: conciliar objectivos culturais, sociais e económicos, e promover maneiras alternativas de, a partir da reformulação das estruturas já existentes, organizar todo o processo educativo.

Na prática, a sua concretização possibilitaria alargar a toda a existência os momentos dedicados à aprendizagem, os quais constituiriam a base de sustentação para o desempenho dos papéis sociais de trabalhador, profissional ou, numa perspectiva mais abrangente, de cidadão.

Todavia, a ênfase colocada nos determinismos económicos, em particular no que diz respeito à socialização para o emprego, é claramente enunciada pela Comissão Europeia no “*Livro Branco*” sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego*. O discurso aí dominante sobre a educação, na perspectiva da educação ao longo da vida, tende a basear-se no imperativo de, continuamente, os recursos humanos se (re)qualificarem, acentuando-se, quase em exclusivo, “a necessidade de se desenvolverem os mecanismos conducentes à sua acreditação, certificação (de preferência através de sistemas de abrangência universal) e expansão da participação” (Antunes, 1996).

Torna-se claro que “existem contradições (...) entre os fundamentos aceites para a acção e os objectivos que lhe são consignados” (D'Iribane, 1996).

O conceito de *aprendizagem ao longo da vida* faz emergir, de forma compulsiva, um novo conjunto de obrigações educacionais para o indivíduo, que se vê impelido a envolver-se, incessantemente, em formação e re-formação, em aquisição de competências e qualificações, procurando melhorar as suas certificações. No fundo, a preparar-se para um trabalho permanente de procura de emprego, uma vez que, como refere Rose, “a vida está a tornar-se uma contínua capitalização económica do *self*” (1999).

O modelo *económico produtivo*, enunciado por Sanz Fernández, toma lugar nesta perspectiva, uma vez que enfatiza o ensino de competências para a participação no sector produtivo, numa lógica de formação contínua, no sentido de dar resposta à necessidade de novas competências e perfis profissionais. O educador assume, neste modelo, o papel de gestor de recursos humanos, ao qual compete seleccionar as aprendizagens em função da respectiva rentabilidade. “Porém, nesta sociedade não só mudam os instrumentos de trabalho e os perfis profissionais, mudam também as formas de ser, estar e sentir na sociedade. Dimensões estas que o modelo de formação produtiva não contempla” (Sanz Fernández, 2006, p. 77).

No seu Relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, Jacques Delors chega a propor que se ultrapasse a dominante perspectiva utilitária da formação, ligada à criação e disseminação das qualificações necessárias ao mundo da produção, para “dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação”, assumindo-se esta como um elemento constitutivo do próprio desenvolvimento humano. Como o próprio título o indicia, o tesouro que permanece como mistério a descobrir reside no interior da pessoa, de cada pessoa. Como refere Coimbra *et al.* (2001):

“É, pois, este o contexto em que o aumento global do conjunto de conhecimentos ou qualificações profissionais dos cidadãos, da quantidade de informação a que acedem, bem como da sua capacidade para a utilizar, passam a ser considerados como alguns dos elementos mais visíveis da relação que hoje se estabelece entre educação e desenvolvimento (económico, cultural, pessoal, social...)” (p. 107).

Deste modo, o conceito de formação ao longo da vida consubstancia a ideia de que o caminho construído por cada pessoa no decurso da sua existência é fortemente determinado pela globalidade do processo educativo. Este processo remete para

“o conjunto das aprendizagens que cada um de nós realiza no âmbito da interacção permanente que mantém com os seus diversos contextos de vida (sejam estes estruturados ou não para esse efeito), bem como pelos resultados dessas interacções ao nível quer das suas estruturas pessoais (ou seja, das suas aprendizagens) quer da situação por si ocupada no panorama das estruturas sociais” (Campos, 1976, in Coimbra et al, 2001, p.45).

A mudança do paradigma da *Educação Permanente* para o paradigma da *Aprendizagem ao Longo da Vida* vai ter repercussões nas políticas educativas para pessoas adultas. “A formação, enquanto processo permanente de desenvolvimento e crescimento pessoal que se vislumbrava nos processos de educação permanente cede lugar, então, a uma formação induzida e controlada pelo mercado” (Cabrito, 2008, p. 102). Enquanto ao longo dos anos 60 a 80 as medidas se centravam na escolarização dos adultos, a partir dos anos 90 vão centrar-se na qualificação profissional da população activa e na certificação de públicos pouco escolarizados. Como refere Cabrito (2008),

“a ideia de uma educação de natureza permanente, que acompanhe o indivíduo em todos os momentos e domínios da sua vida e que, desse modo, também o ajuda a adaptar-se à mudança, a compreender e a superar a incerteza e as dificuldades de um mercado mutante, exigente e competitivo, e a capacitar-se para “ser”, foi esquecida em benefício de uma proposta de aprendizagem ao longo da vida à qual se afecta o objectivo de garantir a utilidade económica dos indivíduos, através da sua adaptabilidade, eficácia e empregabilidade” (pp. 105-106).

2.2.O RECONHECIMENTO DOS ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

Apesar de as primeiras práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais terem surgido entre 1950 e 1970, é nos anos 90, no quadro da aprendizagem ao longo da vida que este “passa a ser contemplado nos documentos de política educativa e

atinge uma grande notoriedade social” (Cavaco, 2009, p. 138). Como refere Canário (2006),

“a corrente das histórias de vida e a consequente revalorização epistemológica da experiência, no âmbito das ciências da educação, forneceram os fundamentos de natureza teórica para sustentar a emergência de políticas, dispositivos e práticas de “reconhecimento de adquiridos”, como eixo central das políticas de “aprendizagem ao longo da vida”, nomeadamente no espaço europeu”(p. 240-241).

Subjazem a estas práticas um conjunto de pressupostos, dos quais se destaca o reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem caracterizado por uma diversidade de origens ou modalidades, isto é, “ corresponde a entender o processo educativo como um *continuum* que integra e articula diferentes graus de formalização da acção educativa” (Canário, 2006, p. 242). A aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorrem apenas nos espaços-tempos formais de educação/formação, institucionalizados. Os adultos aprendem, constroem os seus saberes e desenvolvem competências numa multiplicidade de situações e contextos (formais, não formais e informais) que fazem parte das suas trajectórias de vida.

Assumida a interdependência entre a experiência e a aprendizagem, ou seja, partindo da premissa que “as pessoas aprendem com e através da experiência” (Canário, 2006, p. 198), encara-se o adulto como sendo portador de capacidades, adquiridas ao longo do tempo, passíveis de utilização pelo próprio no processo de aprendizagem.

“Aprender não apenas durante a vida, mas aprender com a vida” (Carneiro, 2001), torna-se uma nova abordagem no âmbito do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, “ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação” (Pires, 2007, p. 7).

Os saberes e as competências construídos através da experiência e noutros contextos que não os formais têm valor pessoal, social e profissional, no entanto, é fundamental que adquiram visibilidade, uma vez que “são geralmente tácitos, implícitos, “invisíveis” “ (Pires, 2007, p. 15). Como refere Canário (2006), uma vez que

“não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (p. 198), toma-se evidente a importância de reconhecer e validar os seus adquiridos, permitindo uma legitimação social dos mesmos. Assume-se, deste modo, que “os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico” (Pires, 2007, p.7).

Fruto de um conjunto de alterações sociais, económicas e científicas, as políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais fundamentam-se em duas perspectivas distintas, “que se inspiram em diferentes concepções do homem” (Berger, in Cavaco, 2009, p. 601). A concepção humanista, centrada na pessoa, objectivando a emancipação individual e social e a perspectiva orientada para a gestão de recursos humanos, ao serviço da competitividade económica.

Actualmente, “as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais são enquadradas por políticas de modernização económica e de gestão de recursos humanos” (Cavaco, 2009, p. 602). Como refere Canário (2006), o reconhecimento de adquiridos experienciais é “marcado por um paradoxo que reside no facto de uma inspiração humanista estar associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora” (p.35).

Não obstante, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade das aprendizagens “ocultas”, as práticas de adquiridos experienciais constituem-se como uma importante fonte de novas dinâmicas formativas, uma vez que “abrem caminho para novas oportunidades de educação/formação - não numa lógica “carencialista” mas sim de “experiencialidade”-, facilitando a integração e mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida” (Pires, 2007, p. 15).

Vários estudos apontam, igualmente, para o efeito destas práticas no despoletar de uma auto-imagem mais positiva e no desenvolvimento da auto-estima dos adultos, contribuindo, paralelamente, para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

Enquadradas em métodos inovadores, estas práticas “baseiam-se na tradição crítica do modelo escolar e na valorização do percurso de vida das pessoas” (Cavaco, 2009, p. 141). Os princípios de base nos quais se suportam as práticas de reconhecimento de adquiridos “encontram-se em coerência com a perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos, ao valorizarem as aprendizagens resultantes

de uma diversidade de contextos e de situações a ao atribuírem-lhes um estatuto de legitimidade” (Pires, 2007, p. 10).

O valor dos saberes experienciais detidos pelos adultos depende, essencialmente, de um processo de explicitação e formalização, tendo em conta que, pela sua natureza, os saberes experienciais são tácitos e implícitos. O objectivo destas práticas emergentes passa por “identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional e social” (Pires, 2007, p.8). A vida é reconhecida como sendo um espaço/tempo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e a experiência é considerada uma fonte legítima de saber, que pode e deve ser formalizada e validada.

Tendo em conta os princípios que orientam as práticas de reconhecimento de adquiridos, centrados na pessoa e na sua singularidade, as metodologias utilizadas implicam processos personalizados, pouco compatíveis com procedimentos massificados. A Abordagem Biográfica, as Histórias de Vida e o Balanço de Competências, entre outras, são metodologias utilizadas, sendo possível e até, por vezes, desejável a utilização combinada e flexível de diversas técnicas, “com vista a uma exploração o mais rica possível, em detrimento de procedimentos estandardizados” (Pires, 2007, p. 15).

3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: UM PERCURSO INCOERENTE

A definição de políticas de educação pelos governos, a nível nacional, “foi considerada uma medida prioritária nas II e III Conferências da Unesco, em 1960 e 1972, respectivamente” (Cavaco, 2009, p. 142). Pretendia-se, ao contrário do que acontecera no passado, dar um papel relevante à educação de adultos no seio do sistema educativo.

Os anos 60, em Portugal, são marcados pela modalidade do ensino recorrente nocturno, encarado como uma segunda oportunidade para os adultos que, pelas mais diversas razões, não teriam terminado a respectiva educação básica. Nesta altura, a escolaridade obrigatória passa a ser de 6 anos e, apesar de na reforma de Veiga Simão estar previsto o seu alargamento para 9 anos, este só viria a concretizar-se após o 25 de Abril de 1974.

É na fase final do regime que surge um forte investimento na educação de adultos, protagonizado pelo ministro Veiga Simão, nas áreas da formação profissional, animação cultural e no desenvolvimento local. A forte aposta a uma escala local é legitimada pela crença que esta seria determinante na resolução de problemas de carácter social, bem como na recuperação de determinados grupos sociais.

Com o desencadear da Revolução do 25 de Abril de 1974, vamos assistir a variadíssimos desenvolvimentos no campo da educação de adultos, acompanhado pela explosão do movimento social popular que se seguiu ao golpe de Estado. O Programa do Movimento das Forças Armadas afirma-se como movimento de libertação nacional, defendendo a democratização da educação, o desenvolvimento do país e a descolonização. Intensifica-se o movimento popular, de iniciativa autónoma, em que os cidadãos tomam o controlo da sua situação, criando comissões para se auto-gestionar.

A Direcção-Geral de Educação permanente (DGEP), criada ainda em 1972, sob o regime autoritário, dinamizou, nesta altura, uma política pública inovadora para o contexto português e vem reforçar os órgãos populares de base e o associativismo popular. Apesar da sua curta existência, a DGEP, claramente influenciada pela proposta de educação permanente da UNESCO, preconizava uma política na qual surgiam como centrais objectivos ligados à promoção da democracia e do desenvolvimento, da liberdade e da igualdade de oportunidades.

A partir de 1976, no âmbito do processo de normalização política pós-revolucionária, assiste-se a um recuo da educação de adultos para o campo do ensino recorrente. Com o abandono da política promovida pela DGEP, assiste-se a “uma inflexão das orientações políticas para o sector” (Rothés, 2003).

Contudo, é a corrente da educação popular que reassume um papel decisivo na criação, em 1979, do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), numa lógica de emancipação, inspirado nas orientações doutrinárias da UNESCO em matéria educativa. Apesar de não ter correspondido às expectativas que gerou, o PNAEBA

“representou, quer no domínio da concepção das políticas educativas, quer na concretização, a título experimental, de alguns programas, uma referência muito positiva de inovação. Sublinhemos, nomeadamente, o papel pioneiro das experiências das “abordagens territoriais integradas” e, em particular, as suas contribuições metodológicas (Silva, 1990) para construir novas maneiras de pensar e agir no campo da educação de adultos” (Canário, 1999, p. 59).

O ensino recorrente apresentar-se-ia, novamente, como a modalidade predominante na década de 80. Com efeito, os anos 80 e 90, em Portugal, são dominados, no campo da educação de adultos, por uma lógica vocacionalista, em que “o ensino recorrente, especialmente na sua modalidade escolar e a formação profissional, serão contudo os elementos emblemáticos” (Lima, 2005, p. 41). Esta orientação, centrada na preparação das pessoas para o mercado de trabalho, vai ter repercussões ao nível da oferta educativa e da configuração geral do sistema educativo. A alfabetização e a educação básica de adultos estruturaram-se de forma a “permitir àqueles que nunca puderam frequentar a escola e àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos, em particular ao nível da educação básica” (Canário, 1999, p. 49). Como refere Cabrito (2008),

“nestas condições se percebe e se compreende esta visão redutora da educação de adultos como um sistema que se ocupava de indivíduos adultos que iam à escola com objectivos bem definidos: qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento económico, por um lado;

obtenção de uma certificação académica que proporcionaria ao possuidor do diploma o lugar adequado no aparelho produtivo, por outro” (p. 97).

A 24 de Julho de 1986 é aprovada, na Assembleia da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta representou um ponto de viragem na história do sistema educativo, tanto mais que Portugal protagonizava uma igual viragem nos campos político e social com a adesão à União Europeia. Nesta altura, “era aguda a percepção da necessidade de introduzir mudanças profundas e sistemáticas no sistema educativo português, como forma de combater o “atraso” e promover a “modernização do país””. (Canário, 2006, p. 204). Apesar disso, esta Lei definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Como refere Canário (2006), a LBSE apresenta-se duplamente redutora, uma vez que “a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais” (p. 206).

Em 1988, seria apresentado um relatório sobre a “Reorganização do subsistema de educação de adultos” (Lima *et. al.*, 1988), no qual se sublinha a importância da educação não-formal e se propõe a criação da Universidade Aberta e de um Instituto Público de Educação de Adultos, o qual teria funções de orientação estratégica, coordenação e financiamento, bem como de promoção quer de projectos e formação dos agentes educativos, quer no assegurar da participação dos interesses regionais.

O início do século XXI é marcado pela criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que detém natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos (do Preâmbulo do Decreto-Lei nº 387/99). Com a ANEFA, são criados os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que conferem dupla certificação e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências, com base na premissa de que

“apesar da sua fraca escolaridade, a população portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios (...). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de auto-aprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional. Os resultados desta aprendizagem devem, pois, passar a ser reconhecidos e validados, de uma maneira rigorosa e formal, e não só por razões de justiça social, como também por razões económicas, evitando desperdícios de tempo e de recursos públicos em formações redundantes” (Melo, 2003).

Tinha-se, portanto, uma forte convicção que as políticas públicas de educação de adultos em Portugal careciam de um carácter de continuidade e coerência estratégica, tendo sido marcadas pela “ausência de linhas orientadoras, finalidades e pressupostos de intervenção” (Cavaco, 2009, p. 143), com efeitos ao nível da sua suficiência e eficácia, pelo que a situação portuguesa exigia uma intervenção inovadora e eficaz.

É, portanto, no quadro paradigmático da Aprendizagem ao Longo da Vida que a valorização das aprendizagens adquiridas fora dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas.

Nesta linha, entre 1995 e 2002, os governos socialistas eleitos avançaram com um conjunto de propostas que visaram “relançar a política de educação de adultos”. O trabalho neste campo permitiu o surgimento do Programa S@ber +, da responsabilidade da ANEFA, justificado pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. Deste modo, segundo os decisores políticos, a modernização da economia, o aumento da competitividade e a omnipresença de novas tecnologias exigiam trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação e detentores de novos e mais complexos conhecimentos e competências.

É ainda neste contexto que se registam alterações ao conceito de educação de adultos, que vai sendo substituído pela educação e formação de adultos. Esta alteração terminológica corresponde a uma mudança de lógica. O conceito de “ensino recorrente”, muito associado à lógica de escolarização compensatória dá lugar à “educação e formação de adultos”, “numa perspectiva de subordinação da educação à formação profissional de adultos” (Cavaco, 2009, p. 176). Estas orientações políticas,

“subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia, (...) haveriam de vir a legitimar a própria extinção da ANEFA, a partir de 2002 definitivamente transformada num conjunto limitado de valências inscritas incoerentemente no âmbito mais global da “formação vocacional” e de uma direcção-geral com essa exacta designação (cf. Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro)” (Lima, 2005, p. 49).

3.1. O PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES

Desde 2005, o Programa Novas Oportunidades, inserido no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico, originou a substituição da então Direcção-Geral de Formação Vocacional pela Agência Nacional para a Qualificação, que possui a dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Resultante de uma forte articulação com as políticas de emprego, este Programa tem por meta a qualificação dos portugueses, integrando dois vectores de actuação: as ofertas dirigidas aos jovens e as ofertas dirigidas aos adultos.

A ANQ, articulada com a Aprendizagem ao Longo da Vida e com as orientações da União Europeia, em que as políticas educativas se encontram fortemente entroncadas com os sistemas produtivos e com a competitividade económica, vai conduzir a reforma da Formação Profissional, bem como criar o Catálogo Nacional de Qualificações.

Tendo em conta as metas deste Programa - a criação de 500 Centros Novas Oportunidades até 2010 e a certificação de um milhão de activos (650 mil através de processos de RVCC e 350 mil através de cursos EFA e de outras modalidades, de entre as quais se destacam as formações modulares certificadas disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações) -, o mesmo foi alvo de fortes campanhas publicitárias, que se traduziram numa pretensão de certificação em massa, tendo subjacente uma lógica vocacionalista que procura integrar estratégias que previnam e combatam a exclusão social e as crescentes desigualdades sociais.

O Programa Novas Oportunidades tem subjacente a constatação de um défice, no pressuposto que a população portuguesa se encontra subcertificada relativamente

aos saberes e competências que detém. Nesta lógica, o reconhecimento de adquiridos toma nele um novo fôlego. A opção inovadora que foi, pioneiramente, introduzida pela ANEFA, em 2000, para o Nível Básico de educação, com a criação de um modelo de educação de adultos baseado em competências a partir do referencial de competências-chave, é agora retomada, com a criação do referencial de competências-chave de Nível Secundário.

Face aos objectivos delineados, assiste-se, então, a uma vasta e rápida expansão dos CRVCC, os quais são convertidos, em 2007, em Centros Novas Oportunidades, passando a constituir-se como a unidade fundamental à volta dos quais se desenvolve todo o Programa. Neste sentido, a sua missão inicial, de reconhecimento, validação e certificação de competências é alargada a outras funções que passam por “assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades” (Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, p. 10). Na prática, os Centros Novas Oportunidades passam a ter como principais atribuições: o acolhimento dos adultos que procuram a educação e formação; o diagnóstico, triagem e encaminhamento dos mesmos; o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; a realização de acções de formação complementar e de curta duração; o acompanhamento prospectivo do candidato certificado.

Assumindo-se como promotores da aprendizagem ao longo da vida e do gosto pela educação, os Centros Novas Oportunidades detêm, desde então, um papel central no desenvolvimento das ofertas dirigidas a adultos, implicando, deste modo, uma forma de organização que viabilize as respostas a um público diversificado, respeitando e valorizando o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo.

A Iniciativa Novas Oportunidades apresenta um conjunto de aspectos positivos (Canário, 2005), dos quais se salientam:

- ✓ A definição do nível de 12 anos de escolaridade como horizonte geral (...);
- ✓ Valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante da oferta educativa escolar, nomeadamente ao nível do ensino secundário, fazendo acompanhar

esta medida de uma aposta no reforço dos dispositivos de orientação escolar e profissional;

- ✓ Investir significativamente no crescimento da oferta dos cursos EFA, na sua dupla e complementar dimensão escolar e profissional, diversificando e alargando, quer o universo dos destinatários, quer das entidades promotoras;
- ✓ Fazer coincidir esta aposta no alargamento dos cursos EFA com o alargamento e consolidação da rede de CRVCC, promovendo a extensão destes procedimentos ao ensino secundário;
- ✓ Reorientar a oferta formativa, no que respeita a públicos adultos, para os activos empregados, corrigindo uma orientação fortemente direccionada para desempregados, reduzindo a formação a uma dimensão assistencialista e paliativa;
- ✓ Promover a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, contribuindo para quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional. Acresce que esta orientação poderá ser positivamente utilizada como uma estratégia para renovar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino “regular”, ajudando-os a evoluir para centros de educação permanente, territorialmente contextualizados.

Analisando o Programa Novas oportunidades no contexto histórico da educação de adultos em Portugal, Mendonça e Carneiro (2009) reforçam o facto de a Iniciativa “recuperar algumas das boas experiências do passado e fazê-lo numa dimensão de grande escala”.

Não obstante, o programa é também herdeiro de problemas resultantes de políticas educativas desconectadas e dispersas, cujos efeitos, de forma mais ou menos intensa, se fazem sentir nos novos espaços de intervenção preconizados.

Paralelamente, é de salientar que um Programa com metas tão ambiciosas não tivesse apostado fortemente na preparação prévia das condições necessárias à respectiva implementação, ainda que esta fosse faseada. Se isto é válido em termos de estruturas físicas, em termos de recursos humanos toma um carácter imprescindível na garantia da qualidade do trabalho em causa. A formação das equipas e a garantia

de espaços que promovam a desejada igualdade de oportunidades para todos constituem-se eixos fundamentais deste Programa, sob pena do mesmo defrontar-se com problemas que remetem para questões de credibilidade de todo o sistema. Exemplo disso é o estudo de caso que se apresenta no capítulo seguinte, o qual é demonstrativo da ausência de atenção que é dedicada às condições consideradas estruturantes no desenvolvimento da missão de um Centro Novas Oportunidades. Como refere Canário (2005), “o crescimento exponencial da escolarização tem vindo a colocar situações dilemáticas sobre o modo de conciliar a massificação com a excelência”.

4. O CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA: UM PERCURSO CONDICIONADO

4.1. NOTA INTRODUTÓRIA

O principal objectivo deste capítulo é a caracterização do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria enquanto instituição singular, através da análise e da reflexão crítica dos seus resultados desde o ano da sua abertura, em 2004, até ao final de 2009.

A metodologia a adoptar é a do “Estudo de Caso”, centrando-se o estudo na caracterização da instituição e na análise das certificações realizadas na vertente escolar. Esta opção prende-se com o facto da vertente profissional não ter uma expressão significativa nos resultados do Centro no período em causa e ter estado, desde sempre, separada, em termos físicos e organizacionais, da vertente escolar.

Pretende-se, ainda, relacionar a evolução destes resultados com a caracterização da população alvo, a equipa de trabalho, o modelo de gestão e outras variáveis (condições logísticas, parcerias) passíveis de condicionamento e/ou potenciação da dinâmica do próprio Centro, bem como dos resultados obtidos em cada ano.

Para a recolha de dados estatísticos utilizou-se como fonte o SIGO, uma plataforma criada pela ANQ e disponível desde 2007. Relativamente aos anos anteriores, a recolha de dados fez-se a partir das actas das sessões de certificação e das bases de dados internas que serviam de apoio à actividade do Centro antes da implementação daquele Sistema. Recorreu-se, ainda, a planos estratégicos de intervenção, relatórios anuais de actividade, actas de reuniões e outros documentos institucionais com informação relevante para o presente estudo.

A escolha do tema prende-se com o facto de fazer parte da equipa do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria desde a sua criação, tendo participado, desta forma, na “construção” do mesmo e ter acompanhado a sua trajectória, primeiro enquanto técnica de RVC e mais tarde como Coordenadora. Este facto torna-me uma observadora privilegiada, na tentativa de compreensão de situações complexas e ricas no contexto da instituição, porventura

mais significativas que a representatividade estatística, que ocupam, neste estudo, um espaço de caracterização e sistematização complementar. Finalmente, este estudo vem ao encontro da oportuna organização das análises e reflexões, de carácter mais superficial, que foram sendo feitas anualmente.

4.2. O CONTEXTO INSTITUCIONAL – ESPECIFICIDADES

O Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., criado em 1979, é um Instituto Público com autonomia administrativa e financeira, tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Para cumprimento da sua missão, a execução das políticas de emprego e formação profissional definidas e aprovadas pelo Governo, dispõe de serviços desconcentrados e de uma estrutura que apoia todos os seus utentes no território nacional.

Organizada em cinco Delegações Regionais, a gestão do IEFP é tripartida, integrando representantes da administração pública, representantes das confederações sindicais e representantes das confederações empresariais. A estrutura orgânica das Delegações Regionais compreende os Serviços de Coordenação e os Órgãos Executivos Locais (86 Centros de Emprego, 32 Centros de Formação Profissional de Gestão Directa e 1 Centro de Reabilitação Profissional).

A Formação Profissional constitui um dos vectores fundamentais da intervenção do IEFP, cuja operacionalidade é assegurada através de uma rede alargada de Centros de Formação Profissional.

O Centro de Formação Profissional de Leiria (CFPLE) é uma unidade orgânica operacional do IEFP no Distrito de Leiria, pertencente à rede de Centros de Formação Profissional da Delegação Regional do Centro. É o único Centro de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP existente no distrito, tendo iniciado a sua actividade em Janeiro de 2001, dando então continuidade às acções desenvolvidas pelo Centro de Emprego de Leiria que, a esta data, transitaram para o CFPLE.

O Centro de Formação Profissional de Leiria tem, como qualquer centro de formação profissional de gestão directa do IEFP, um âmbito de intervenção alargado.

Contudo, a grande maioria dos seus utentes têm origem nos concelhos do Distrito de Leiria, o qual se encontra abrangido por três Centros de Emprego:

O Centro de Emprego de Leiria que abrange os concelhos de Pombal, Leiria, Batalha e Porto de Mós;

O Centro de Emprego da Marinha Grande que abrange exclusivamente o próprio concelho;

O Centro de Emprego de Figueiró dos Vinhos que abrange os concelhos do Pinhal Interior Norte – Alvaiázere, Ansião, Castanheira de Pêra, Figueiró dos Vinhos e Pedrógão Grande.

Uma vez que o CFPLE não possui ainda instalações próprias, encontra-se a funcionar desde Janeiro de 2001 num edifício habitacional localizado no centro da cidade, dispondo de um espaço físico constituído por três apartamentos, distribuídos por dois andares, sem condições de espaço, sem funcionalidade e sem acessibilidades para pessoas portadoras de deficiência motora.

Tais instalações não estão minimamente adaptadas ao tipo de serviço que presta, sendo o único Centro de Formação do país que labora sem espaços formativos próprios, meios oficiais e espaços sociais de apoio para enquadramento da formação. A ausência de secções instaladas e espaços formativos próprios, anexados ao “edifício-sede” do CFPLE, impedem ainda a operacionalização de forma mais integrada das acções de formação, constituindo-se, igualmente, um obstáculo à diversificação da oferta formativa. Em consequência deste facto, as salas de formação encontram-se dispersas pelo distrito, nomeadamente na Marinha Grande, Figueiró dos Vinhos, Pedrógão Grande, Pombal e Leiria. Estes locais são, assim, considerados como Pólos de Formação vocacionados para a dinamização dos cursos.

O Centro em causa vem sendo idealizado desde 1984, não sendo perceptíveis as causas que justificam que, no presente, ainda não possua instalações próprias. Dada a impotência manifestada ao longo dos anos para solução desta questão e no sentido de colmatar as carências de formação na região, têm surgido nos últimos anos iniciativas de formação por parte de entidades formadoras e empresas, que não cobrem, no entanto, as carências de formação em alguns sectores de actividade e não abrangem públicos muito específicos.

Em 2004, o CFPLE inaugura um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), que vai ocupar um dos apartamentos do edifício-sede.

O recurso persistente à cedência de espaços quer para intervenções no âmbito do CRVCC quer para a operacionalização dos planos de formação, tem criado graves limitações ao desenvolvimento da actividade do Centro de Formação pela grande dependência de interlocutores externos.

Os Centros de Emprego da região são, sem dúvida, os principais interlocutores do CFPLE, no entanto, é de salientar que a execução dos planos anuais de actividades está dependente, em termos de espaços físicos, dos vários protocolos que o CFPLE estabelece com várias Instituições públicas e privadas do distrito.

4.3. DE CENTRO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS A CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES – A HISTÓRIA DE UM CENTRO

4.3.1. O ANO DA EXPERIMENTAÇÃO - 2004

O então designado Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) do Centro de Formação Profissional de Leiria, aquando da sua abertura, em Janeiro de 2004, era o único existente no distrito de Leiria. Para desenvolver a sua actividade, orientada para o reconhecimento de adquiridos experienciais, de adultos com idade superior a 18 anos que não possuissem o 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, ocupou, em termos físicos, um dos três apartamentos que constituíam o edifício-sede, no centro da cidade. Este apartamento era composto por:

- ✓ Uma sala de sessões colectivas com capacidade para quinze pessoas;
- ✓ Dois gabinetes para entrevistas individuais, que serviam, simultaneamente, de salas de trabalho das técnicas de RVC;
- ✓ Uma sala de trabalho para as formadoras das quatro áreas de competências-chave;

- ✓ Um gabinete para a técnica de apoio à gestão que assegurava, igualmente, o acolhimento dos adultos;
- ✓ Uma despensa para arquivo;
- ✓ A cozinha servia de espaço de reprografia e impressão;
- ✓ Um pequeno hall de entrada com algumas cadeiras que servia de “sala de espera”.

Ao longo deste primeiro ano, os principais objectivos do CRVCC centraram-se na organização do trabalho interno do Centro, na formação da equipa contratada, a qual incluía visitas a Centros da rede do IEPF com alguma experiência e na construção e consolidação de uma metodologia de intervenção no âmbito dos processos de RVCC de Nível Básico.

Quadro 1- Composição da equipa do CRVCC em 2004

Funções	Internos	Externos
Directora	5% (sem horas definidas)	
Coordenador	50% (sem horas definidas)	
Técnicos de RVC	1 X 35 Horas	3 X 20 Horas
Formadoras de LC/CE		2 X 10 Horas
Formadora de MV		1 X 10 Horas
Formadora de TIC's		1 X 10 Horas
Técnica de Apoio à Gestão		1 X 20 Horas

Como se constata, o director e o coordenador estavam afectos, em termos formais, apenas 5% e 50%, respectivamente, o que na prática se traduzia numa presença na reunião mensal de direcção. Apenas uma das técnicas pertencia aos quadros de pessoal do IEPF, cumprindo 35 horas semanais, todas as outras foram contratadas em regime de prestação de serviços, assim como as formadoras e a técnica de apoio à gestão.

O Centro começou por funcionar de segunda a sexta-feira, das 9:00 às 12:30 e das 14:00 às 22:00, de forma a poder acolher adultos empregados e desempregados.

A prioridade, em 2004, passou pelo desenvolvimento de uma metodologia capaz de dar resposta às exigências do ano seguinte, uma vez que o desafio do regime de itinerância assim o iria exigir.

No ano de 2004, o centro recebeu 389 inscrições, deu início a 184 processos de RVCC e certificou 51 adultos, dos quais 15 homens e 36 mulheres. Neste primeiro ano,

não foram estabelecidas metas, no sentido de se concentraram os esforços na organização do Centro e metodologia de intervenção.

Quadro 2 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2004)

		Homens	Mulheres	Total	%
Grupo Etário					
	18-24	0,00%	0,00%	0	0,00%
	25-29	3,92%	9,80%	7	13,72%
	30-34	3,92%	5,88%	5	9,80%
	35-39	7,84%	15,69%	12	23,53%
	40-44	1,96%	17,66%	10	19,62%
	45-49	7,84%	15,69%	12	23,53%
	50-54	1,96%	1,96%	2	3,92%
	55-59	1,96%	3,92%	3	5,88%
	60-64	0,00%	0,00%	0	0,00%
	>65	0,00%	0,00%	0	0,00%
Totais		29,40%	70,60%	51	100,00%
Nível de Escolaridade					
	<1º Ciclo	0,00%	0,00%	0	0,00%
	1º Ciclo	1,96%	1,96%	2	3,92%
	2º Ciclo	27,45%	66,67%	48	94,12%
	> 2º Ciclo	0,00%	1,96%	1	1,96%
Totais		29,41%	70,59%	51	100,00%
Situação Face ao Emprego					
	Empregados	27,45%	64,71%	47	92,16%
	Desempregados	1,96%	5,88%	4	7,84%
	Outros	0,00%	0,00%	0	0,00%
Totais		29,41%	70,59%	51	100,00%
Nível de Certificação					
	Nível B1	0,00%	0,00%	0	0,00%
	Nível B2	0,00%	0,00%	0	0,00%
	Nível B3	29,40%	70,60%	51	100,00%
Totais		29,40%	70,60%	51	100,00%

Fonte: Base de dados interna do Centro "Ano 2004"

Estes valores são reveladores de uma equipa que está a dar os primeiros passos numa metodologia nova para quase todos, em que as inseguranças são muitas, portanto, apostada em fazer bem, sem preocupações de quantidade. Beneficiou, por ser o primeiro ano de actividade, da ausência de metas, o que favoreceu o desenvolvimento de um trabalho que exigia profundas reflexões, reformulações constantes dos procedimentos e necessidade de partilhar com outras equipas de outros centros os métodos utilizados. Esta necessidade levava a equipa a estar presente, muito frequentemente, em encontros alargados ou mesmo informalmente marcados com centros de outros distritos com alguma experiência acumulada.

Já neste primeiro ano de actividade, foram vários os constrangimentos ao desenvolvimento da actividade do Centro e estes prenderam-se com diversos aspectos:

- ✓ Desfasamento de horários entre técnicas de RVC e formadoras, realizando as primeiras 20 horas semanais e as segundas apenas 10, o que deu origem a problemas em termos da gestão do próprio Centro;
- ✓ A falta de experiência da maioria dos elementos que compunham a equipa, relativamente ao desenvolvimento do processo de RVCC, facto que foi sendo progressivamente ultrapassado, em parte também com a contribuição das acções de formação dinamizadas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, destinadas a novas equipas dos centros;
- ✓ O espaço físico revelou-se, desde logo, insuficiente, nomeadamente no que se refere à ausência de salas para formação complementar e sobretudo ao nível de salas de informática;
- ✓ A ausência, ao longo do ano de 2004, de um plano de divulgação do processo à população em geral, o qual teria reflectido uma maior adesão dos adultos e, consequentemente, reflectiria um maior número de inscritos;
- ✓ O diminuto envolvimento por parte da direcção e coordenação do Centro, remetendo a equipa para uma auto-gestão insegura, suportada pelo bom relacionamento entre todos os elementos que a compunham.

Foi, sem dúvida, um ano de exploração, de aprendizagem e de ensaio para toda a equipa, a qual perspectivava o regime de itinerância como o grande objectivo do ano seguinte. Se por um lado, estava muito presente a pressão que as metas iriam imprimir à actividade do Centro, por outro, a nova forma de intervenção que o regime de itinerância preconizava era encarado como um desafio. No último trimestre do ano, a direcção foi substituída, na hora certa para o estímulo e apoio que a equipa precisava no primeiro contacto formal com as instituições. Esperava-se da nova direcção que abrisse caminhos, iniciando os contactos formais com as entidades regionais.

4.3.2. O ANO DA CONSOLIDAÇÃO - 2005

A mudança de direcção, na figura de um gestor que se interessou e envolveu na gestão do CRVCC, foi vital para o desenvolvimento e abertura do Centro às entidades públicas e privadas de todo o distrito. Nesta altura, não éramos já o único Centro na cidade de Leiria nem no distrito. O Núcleo Empresarial da Região de Leiria (NERLEI) inaugurou um CRVCC no final de 2004 e outras entidades aguardavam análise de candidatura.

A aposta na divulgação do CRVCC do CFPLE foi uma realidade. A direcção solicitava o apoio das técnicas no acompanhamento a reuniões com câmaras municipais, juntas de freguesia, empresas e associações. Reunia assiduamente com a equipa, fazia contas, partilhava-as, pedia a opinião da equipa para a fazer sentir parte integrante da decisão e incentivava à tarefa. Deu-se início, na altura, ao regime de itinerância na Marinha Grande, Porto de Mós, Batalha, Nazaré, Valado dos Frades e Juncal. Os primeiros parceiros do Centro foram as Câmaras Municipais de Porto de Mós, Batalha e Nazaré, a Junta de Freguesia de Valado dos Frades e os Bombeiros Voluntários do Juncal.

A flexibilidade de horários praticados e a disponibilidade das entidades para possibilitar o desenvolvimento de processos em regime de itinerância foram decisivas para o grande salto do Centro no que se refere à respectiva capacidade de resposta às solicitações. Com uma direcção que se preocupava com a gestão do Centro, a equipa manteve-se motivada face ao desafio de sair da sede e ir ao encontro de públicos que, em grande parte, não chegariam ao Centro de outra forma.

A partir de 2005, foram estabelecidas metas, das quais o Centro se aproximou bastante, tendo em conta a situação privilegiada de ter sido o primeiro do distrito, situação que se manteria até ao final do terceiro trimestre, altura em que o NERLEI inaugura o respectivo CRVCC.

O número de inscritos, em 2005, reflectiu o trabalho desenvolvido no âmbito da divulgação do Centro e o número de adultos em processo traduziu a organização e a confiança crescente da equipa na metodologia de intervenção definida.

Quadro 3 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2005

	Metas			Resultados			Grau de execução		
	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados
NB	800	500	300	1147	495	242	143,40%	99,00%	80,70%
Total	800	500	300	1147	495	242	143,40%	99,00%	80,70%

Fonte: Relatório de actividades do ano 2005

Uma vez que o plano de actividades do Centro de Formação contemplava acções de iniciação às TIC's, houve a possibilidade de encaminhar previamente adultos com baixo grau de competências nesta área, os quais iniciavam processo de RVCC após concluída a acção, o que representava uma mais-valia para o Centro.

Conforme se pode verificar no quadro 3, os resultados demonstram a capacidade de resposta do Centro, tendo em conta a equipa técnica e todos os constrangimentos atrás referidos. Dos 242 certificados, 80 são homens e 162 mulheres.

Quadro 4 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2005)

		Homens	Mulheres	Total	%
Grupo Etário					
	18-24	0,83%	1,24%	5	2,07%
	25-29	7,44%	5,37%	31	12,81%
	30-34	5,79%	10,33%	39	16,12%
	35-39	3,30%	16,94%	49	20,24%
	40-44	6,20%	14,05%	49	20,25%
	45-49	4,13%	9,92%	34	14,05%
	50-54	3,72%	6,61%	25	10,33%
	55-59	1,65%	2,07%	9	3,72%
	60-64	0,00%	0,41%	1	0,41%
	>65	0,00%	0,00%	0	0,00%
Totais		33,06%	66,94%	242	100,00%
Nível de Escolaridade					
	<1º Ciclo	0,00%	0,00%	0	0,00%
	1º Ciclo	3,31%	8,68%	29	11,99%
	2º Ciclo	26,44%	51,24%	188	77,68%
	> 2º Ciclo	3,31%	7,02%	25	10,33%
Totais		33,06%	66,94%	242	100,00%
Situação Face ao Emprego					
	Empregados	28,51%	53,72%	199	82,23%
	Desempregados	3,72%	10,74%	35	14,46%
	Outros	0,83%	2,48%	8	3,31%
Totais		33,06%	66,94%	242	100,00%
Nível de Certificação					
	Nível B1	0,00%	0,00%	0	0,00%
	Nível B2	0,00%	0,00%	0	0,00%
	Nível B3	33,06%	66,94%	242	100,00%
Totais		33,06%	66,94%	242	100,00%

Fonte: Base de dados interna "Ano 2005"

Relativamente ao ano anterior, há a registar um ligeiro aumento da categoria dos desempregados, fruto da articulação preconizada pela direcção com os Centros de

Emprego da área de abrangência. Verifica-se, igualmente, uma maior representação da faixa etária dos 30 aos 34 anos, essencialmente nas mulheres.

Apesar dos resultados obtidos, manteve-se o questionamento permanente acerca da metodologia, com reformulações periódicas da mesma baseada na partilha de experiência em reuniões de equipa. Com frequência se verificava que, ultrapassados determinados problemas, surgiam outros e assim sucessivamente. As dificuldades nos aspectos organizacionais começaram a fazer-se sentir e, apesar de terem sido sinalizadas aquando do balanço do ano anterior, intensificaram-se bastante, acompanhando o ritmo da actividade.

A questão mais premente prendia-se com os recursos humanos, nomeadamente o limite de horas realizado semanalmente pelas formadoras e a instabilidade da equipa técnica, com entradas e saídas recorrentes. No que diz respeito à equipa, verificou-se a saída, em 2005, de duas formadoras, as quais não foram substituídas em tempo útil, dando lugar a um período de impossibilidade de realização de sessões de reconhecimento a TIC's e MV, bem como de sessões de júri de validação.

Saiu, igualmente, a técnica de apoio à gestão, a qual nunca viria a ser substituída, uma vez que o financiamento passou a não cobrir esta “figura”, justificada com o facto de o CFPLE contar nos seus quadros com pessoal administrativo. A contratação de um administrativo com afectação a tempo total ao CRVCC passou a ser uma reivindicação assídua nas reuniões de direcção, a qual, até hoje, nunca foi satisfeita.

A instabilidade da equipa técnica foi uma realidade com a qual o centro teve de passar a conviver, apesar dos inúmeros alertas para as desvantagens das contratações em regime de prestação de serviços. Esta situação só viria a modificar-se em 2009 e abrangeu, exclusivamente, os técnicos de RVCC, pelo que até hoje, os formadores são contratados em regime de prestação de serviços, apesar da triplicação do número de horas contratadas.

Apelou-se, já nesta altura, nos relatórios realizados, à criação de um núcleo autónomo para o CRVCC, de forma a possibilitar uma coordenação mais próxima e eficaz. Apesar da proximidade da actual direcção, havia pequenas e grandes questões técnicas que a equipa sentia necessidade de ver suportadas superiormente.

Com um tão elevado número de inscritos, verificou-se alguma dificuldade no encaminhamento de candidatos sem perfil adequado para o processo para respostas formativas alternativas, dado o défice da oferta a nível local.

Após um ano em funções, e na sequência da mudança do governo, o director é substituído por nova direcção, a qual viria a colher os frutos da gestão anterior, já fortemente interiorizada pela equipa.

4.3.3. O ANO DA EXTERIORIZAÇÃO – 2006

O ano de 2006 e os que se seguiram, até meados de 2009, foram anos de visibilidade social para o Centro. A actual direcção estava apostada em partilhar o trabalho desenvolvido pelo Centro com outros dirigentes políticos nacionais e locais. O Centro passou, então, a ser altamente mediatizado.

Fruto das boas relações da direcção com o meio empresarial e político, celebraram-se novos Acordos de Colaboração com Juntas de Freguesia e encetaram-se contactos com grandes empresas da região, ao mesmo tempo que se estabelecia parceria com as forças de segurança do distrito, nomeadamente PSP e GNR. Foi, também, neste ano, que se deu início ao projecto com o Estabelecimento Prisional de Leiria, proporcionando processos de RVCC a onze reclusos.

As metas mantiveram-se inalteráveis em 2006, o que permitiu a superação do número de adultos em processo e certificados. Dos 325 adultos certificados neste ano, 119 são homens e 206 mulheres.

Quadro 5 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2006

	Metas			Resultados			Grau de execução		
	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados
NB	800	500	300	690	537	325	86,25%	107,40%	108,30%
Total	800	500	300	690	537	325	86,25%	107,40%	108,30%

Fonte: Relatório de actividades do ano 2006

Contribui para este resultado o aumento de horas na contratação das técnicas externas e formadoras, cujo financiamento permitiu que passassem a realizar 26 Horas e 20 Horas semanais, respectivamente. Este acréscimo de horas de trabalho permitiu

dar resposta a um elevado número de adultos inscritos no ano anterior que aguardavam entrada em processo, bem como proporcionar a formação complementar e o apoio individualizado, sempre que necessário, aos adultos com maiores dificuldades de conclusão do processo.

Quadro 6 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2006)

		Homens	Mulheres	Total	%
Grupo Etário					
	18-24	4,00%	2,46%	21	6,46%
	25-29	8,62%	5,85%	47	14,47%
	30-34	4,92%	8,31%	43	13,23%
	35-39	7,69%	14,15%	71	21,84%
	40-44	4,00%	12,62%	54	16,62%
	45-49	3,69%	10,77%	47	14,46%
	50-54	2,77%	6,15%	29	8,92%
	55-59	0,92%	1,54%	8	2,46%
	60-64	0,00%	1,54%	5	1,54%
	>65	0,00%	0,00%	0	0,00%
Totais		36,61%	63,39%	325	100,00%
Nível de Escolaridade					
	<1º Ciclo	0,61%	0,31%	3	0,92%
	1º Ciclo	5,23%	16,62%	71	21,85%
	2º Ciclo	20,62%	32,92%	174	53,54%
	> 2º Ciclo	10,15%	13,54%	77	23,69%
Totais		36,61%	63,39%	325	100,00%
Situação Face ao Emprego					
	Empregados	29,54%	46,46%	247	76,00%
	Desempregados	7,08%	16,30%	76	23,38%
	Outros	0,00%	0,62%	2	0,62%
Totais		36,62%	63,38%	325	100,00%
Nível de Certificação					
	Nível B1	0,00%	0,00%	0	0,00%
	Nível B2	0,92%	1,23%	7	2,15%
	Nível B3	35,69%	62,16%	318	97,85%
Totais		36,61%	63,39%	325	100,00%

Fonte: Base de dados interna do Centro "Ano 2006"

Em 2006, a categoria dos desempregados volta a aumentar a sua representatividade. Começa a surgir, também, um maior número de adultos com o terceiro ciclo incompleto, ou seja, com o 7º ou 8º ano de escolaridade, alguns dos quais oriundos do ensino recorrente nocturno. Verifica-se, igualmente, um aumento de adultos com o primeiro ciclo do ensino básico, alguns dos quais são certificados com o Nível B2.

Neste ano, a rede de centros conheceu uma forte expansão, passando de 98 para 269 centros.

No final do ano, e aguardado com grande expectativa, é realizado o lançamento público do referencial de competências-chave de Nível Secundário, trazendo consigo promessas de mudança.

4.3.4. O ANO DA MUDANÇA – 2007

O ano de 2007 foi marcado pelo arranque do processo de RVCC de Nível Secundário, assim como pelo RVCC Profissional (Pro) pela via da experiência na área de Acção Educativa, apesar de estas vertentes apenas terem iniciado a sua actividade na recta final do ano. Tendo em conta que se estava a preparar a divisão de espaços, uma vez que havia necessidade de contratar uma equipa para trabalhar o PRO, a direcção decidiu que a equipa do PRO manter-se-ia no actual apartamento, mantendo a sala de sessões colectivas para utilização comum. A equipa do escolar, Básico e Secundário, passaria para um apartamento mais central, em termos de localização, mas que continuava a não oferecer condições adequadas ao desenvolvimento da actividade. Com os trabalhos preparatórios para mudança de instalações em marcha e face à distância física entre as duas vertentes, a direcção decidiu, a meio do ano, dividir a coordenação do Centro, mantendo o actual coordenador ligado apenas ao RVCC Pro e convidando uma técnica de RVC para passar a exercer a coordenação das equipas de Nível Básico e Nível Secundário.

O desafio de preparar uma equipa para dar início aos processos de RVCC de Nível Secundário foi, sem dúvida, a prioridade do agora designado *Centro Novas Oportunidades* do CFPLE.

Em Junho, é apresentado, pela ANQ, o SIGO, e apesar da necessidade, sentida há muito, de uma plataforma que integrasse a informação relativa aos procedimentos realizados, este foi um problema para o Centro, em 2007, uma vez que houve orientações para se carregar o sistema com toda a informação do primeiro semestre. Além disso, o mesmo era alvo de constantes modificações e extrema lentidão na execução, revelando-se muito exigente em termos de quantidade de registos. As linhas de apoio, disponibilizadas pela ANQ para esclarecimento de dúvidas relativas ao sistema, estavam permanentemente obstruídas, transformando num problema o que deveria ser uma fonte de aligeiramento da actividade burocrática do Centro.

Devido ao tempo implicado nestas tarefas, em Julho ficou definido que o horário de atendimento ao público passaria a ser das 14:00 às 22:00. Assim, apesar de haver sempre técnicos e/ou formadores no Centro, as manhãs passaram a estar

reservadas para actividades de carácter mais burocrático, reuniões de equipa, análise de dossiers e portefólios e sessões de júri de certificação com adultos desempregados.

Em Agosto de 2007, estava contratada a equipa de formadores para trabalhar os processos de Nível Secundário, ao mesmo tempo que a equipa do Nível Básico sofria alterações na sua composição. Nesta altura, a equipa de Nível Básico, constituída por quatro técnicas, foi completamente remodelada, dado que uma das técnicas assumiu a coordenação, duas passaram para a equipa do Secundário e a outra saiu por motivo de contratação num Centro mais próximo da sua residência. Nesta altura, apenas foram substituídas três técnicas, com a justificação que o número de inscritos para o Básico estava a sofrer um decréscimo, devendo o Centro centrar esforços na vertente do Secundário.

Foi então contratada mais uma técnica para o Nível Secundário, ficando, deste modo, três técnicas no Secundário e três técnicos no Básico.

Durante os meses de Agosto e Setembro, a equipa do Nível Secundário centralizou os respectivos esforços na consolidação de uma metodologia de intervenção e organização do trabalho da mesma. Houve necessidade de dispor de um tempo considerável na leitura do referencial de competências-chave de Nível Secundário e na construção de instrumentos de apoio à intervenção.

Em Outubro, o Decreto-Lei 357/07, de 29 de Outubro, vem introduzir uma nova forma de encaminhamento dos adultos com um máximo de seis disciplinas em atraso para conclusão do Nível Secundário. Este Decreto veio obrigar o CFPLE a redimensionar a oferta formativa às necessidades dos públicos do Centro Novas Oportunidades, estreitando um pouco mais a articulação entre Centro Novas Oportunidades e Unidade de Formação.

Em Novembro, vieram reforçar a equipa duas Conselheiras de Orientação Profissional, uma oriunda do Centro de Emprego de Leiria e outra do CFPLE, que ficaram a exercer funções de Técnicas de RVC na vertente do Secundário. Nesta altura, o Centro perde uma técnica de RVC afecta à equipa do Nível Secundário que estava no Centro desde 2004, em regime de prestação de serviços, por motivo de obtenção de emprego estável.

Quadro 7 - Composição da equipa do Centro Novas Oportunidades em 2007

Funções	Internos	Externos
Directora	5% (sem horas definidas)	
Coordenadora	35 Horas	
Técnicos de RVC	2 X 35 Horas	5 X 30 Horas
Formadoras de LC/CE		2 X 30 Horas
Formadora de MV,		1 X 30 Horas
Formadora de TIC's		1 X 30 Horas
Formadores de STC		2 X 30 Horas
Formadores de CP		2 X 30 Horas
Formadoras de CLC		2 X 30 Horas

A direcção continuou a estar afectada apenas 5% do tempo ao Centro Novas Oportunidades, o que era traduzido em duas reuniões por ano para apresentação das metas e resultados. O trabalho desta direcção passava, essencialmente, pela projecção social do Centro e supervisão das contratações. A ausência da definição de um técnico de diagnóstico e encaminhamento foi uma opção da direcção, na convicção de que todos os técnicos de RVC poderiam acumular estas funções e, desta forma, potenciar os resultados do Centro.

Os atrasos na contratação de alguns elementos da equipa, a entrada de elementos novos e a substituição de outros que entretanto saíram, bem como a ausência de formação para os que entravam, reflectiram-se em atrasos ao nível dos processos de RVCC de Nível Secundário, originando o arranque de dois grupos de 14 elementos cada durante o mês de Novembro.

Quadro 8 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2007

	Metas			Resultados			Grau de execução		
	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados
NB	800	500	300	452	409	392	56,50%	136,30%	130,67
NS	0	0	0	1087	28	0	0,00%	0,00%	0,00%
Total	800	500	300	1539	537	392	56,50%	136,30%	130,67

Fonte: Relatório de actividades do ano 2008

A ausência de metas para o Nível Secundário, no primeiro ano, foi aproveitada pela equipa para organizar um modelo de trabalho e fazer o estudo intensivo de um referencial extremamente exigente e difícil de operacionalizar. O número de inscritos neste nível é, em grande parte, fruto da campanha alargada de informação nos meios de comunicação social, promovida pelo governo, sob o lema “Aprender Compensa”. Esta enorme dilatação do número de inscritos no Programa, levaria os responsáveis

políticos a ambicionar elevados resultados em termos de certificações. Esta ambição viria a traduzir-se em metas colossais, como se o acto de inscrição fosse garante de perfil adequado para realização do processo.

Em 2007, dos 392 certificados no Nível Básico, 156 são homens e 236 mulheres.

Quadro 9 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2007)

		Homens	Mulheres	Total	%
Grupo Etário					
	18-24	3,06%	2,30%	21	5,36%
	25-29	3,06%	3,83%	27	6,89%
	30-34	7,40%	9,44%	66	16,84%
	35-39	7,40%	14,28%	85	21,68%
	40-44	6,63%	13,78%	80	20,41%
	45-49	7,91%	8,67%	65	16,58%
	50-54	3,06%	5,36%	33	8,42%
	55-59	0,51%	2,30%	11	2,81%
	60-64	0,50%	0,26%	3	0,76%
	>65	0,25%	0,00%	1	0,25%
Totais		39,78%	60,22%	392	100,00%
Nível de Escolaridade					
	<1º Ciclo	0,26%	0,77%	4	1,03%
	1º Ciclo	7,65%	17,35%	98	25,00%
	2º Ciclo	22,70%	30,61%	209	53,31%
	> 2º Ciclo	9,18%	11,48%	81	20,66%
Totais		39,79%	60,21%	392	100,00%
Situação Face ao Emprego					
	Empregados	34,95%	38,77%	289	73,72%
	Desempregados	4,34%	20,41%	97	24,75%
	Outros	0,51%	1,02%	6	1,53%
Totais		39,80%	60,20%	392	100,00%
Nível de Certificação					
	Nível B1	0,00%	0,26%	1	0,26%
	Nível B2	0,51%	1,53%	8	2,04%
	Nível B3	39,29%	58,41%	383	97,70%
Totais		39,80%	60,20%	392	100,00%

Fonte: SIGO

Os padrões referidos na análise do ano transacto mantêm-se, nomeadamente a tendência para o aumento do número de certificados com a categoria de desempregados, bem como de adultos que possuem, à data de inscrição, apenas o primeiro ciclo do ensino básico.

No que diz respeito ao Nível Básico, os resultados reflectem uma equipa dinâmica e motivada, alicerçada numa experiência acumulada e reveladora de grande flexibilidade e adaptabilidade, tendo em conta os condicionalismos do Centro.

Concorreram para estes resultados, a realização de novos Acordos de Colaboração com a Associação Comercial, de Serviços e Industrial de Alcobaça, Instituto da Segurança Social, Bombeiros Municipais de Leiria e Cimenteira da Maceira, uma das maiores empresas do distrito.

Integraram-se adultos portadores de deficiência motora nos processos de RVCC, utilizando uma sala de sessões colectivas no Centro de Emprego de Leiria para o efeito.

O apoio do Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID), a funcionar na Escola Superior de Educação de Leiria, numa intervenção inicial de diagnóstico, permitiu a integração e acompanhamento de um pequeno grupo de três invisuais, dos quais dois seriam certificados no ano seguinte.

Estreitou-se a articulação com a unidade de formação no encaminhamentos de adultos para cursos EFA, formação contínua de preparação ao processo de RVCC e também formação modular no sentido das respostas necessárias no âmbito do Decreto-Lei 357/07, de 29 de Outubro.

O programa @oportunidades veio atenuar a fragilidade do Centro, que não dispunha de computadores portáteis para fazer face a necessidades sentidas no âmbito das itinerâncias, apesar de no primeiro ano as entregas sofrerem atrasos consideráveis. Aconteceu, muitas vezes, o adulto receber o portátil já na recta final do processo, inviabilizando o objectivo do programa.

As dificuldades agudizaram-se no que diz respeito aos recursos físicos, uma vez que a equipa praticamente triplicara. Era flagrante a necessidade de salas de atendimentos individuais e colectivos. A ausência de apoio administrativo era outro aspecto que roubava muito tempo à equipa, horas que deveriam ser utilizadas no apoio individualizado aos adultos com menor grau de autonomia.

A inexistência de formação, por parte da ANQ, para os novos elementos da equipa, tendo em conta as regulares substituições, deixava os formadores inseguros na sua tarefa, implicando um prazo mais alargado na respectiva adaptação às funções, sendo a formação dada pela própria equipa. A premência deste facto era tanto mais pertinente perante a constatação de alguns elementos não possuírem, também eles, o perfil adequado às funções requeridas, ainda muito colados às funções docentes.

Ao nível do público do Nível Secundário, constata-se um enorme défice de respostas no encaminhamento alternativo ao processo, nomeadamente a oferta em cursos EFA de Nível Secundário.

Dada a dupla tutela dos Centros Novas Oportunidades da rede do IEFP, foi sentida alguma descoordenação no que se refere ao circuito da informação, que

passou a estar muito hierarquizada, acarretando atrasos na recepção da informação, duplicações da mesma ou até informação contraditória, porque indevidamente interpretada pela Delegação Regional do Centro.

A existência, na mesma equipa de trabalho, de colaboradores com vínculo laboral ao IEPF e outros em regime de prestação de serviços, com horários diferenciados, provocou constrangimentos no ambiente e gestão organizacional, dada a prevalência de adultos que procuravam realizar processo de RVCC em horário pós-laboral.

Com a abertura de outros Centros Novas Oportunidades na região, a bolsa de avaliadores externos passou a ser manifestamente insuficiente, condicionando o ritmo da realização de sessões de júri de certificação. Alguns destes Centros, localizados na cidade de Leiria, apresentam condições de trabalho e acolhimento dos adultos muito mais favoráveis do que aquelas que o Centro oferece, o que viria a reflectir-se em pedidos de transferência de inscrições, com consequente redução do número de inscritos.

Em 2007, foi também apresentada a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, a qual pretende ser um instrumento orientador da actividade dos Centros, integrando, simultaneamente, um sistema de indicadores de referência para a qualidade que define níveis de serviço e resultados a obter nas diferentes dimensões de intervenção. A sua publicação serviu, uma vez mais, para fazer cumprir, à distância, um conjunto de orientações que se incompatibilizam com a realidade da maior parte dos Centros, pois negligencia as suas especificidades.

4.3.5. O ANO DA DESORDEM - 2008

Em 2008, o Centro Novas Oportunidades mudou de instalações, passando a estar situado na zona mais central da cidade, num segundo andar arrendado e totalmente independente, em termos físicos, das instalações do Centro de Formação Profissional de Leiria. O Centro passou a contar com a presença de um segurança durante o horário de atendimento, das 14:00 às 22:00.

Rapidamente se constata que o novo espaço não reúne as condições necessárias ao desenvolvimento das actividades do Centro, ao mesmo tempo que não

dignifica a imagem de um serviço público que se pretende promotor da igualdade de oportunidades. Uma vez mais, o edifício impossibilita a acessibilidade de adultos portadores de deficiência motora. O apartamento é composto por:

- ✓ Um minúsculo hall de entrada, no qual se encontra um balcão de apoio às funções de segurança e apenas duas cadeiras para adultos que aguardem atendimento;
- ✓ Uma sala de sessões colectivas, com capacidade para doze pessoas, a qual é utilizada, em simultâneo, como sala de trabalho dos 6 formadores do Nível Secundário, reuniões de equipa, atendimentos individuais e formação complementar;
- ✓ Um gabinete partilhado pelos técnicos do Nível Básico, onde são realizados os atendimentos;
- ✓ Um gabinete partilhado pelos técnicos do Nível Secundário, onde são realizados os atendimentos;
- ✓ Uma sala de trabalho dos formadores do Nível Básico;
- ✓ Um gabinete da coordenação, utilizado, sempre que a coordenação está em serviço externo, para entrevistas individuais;
- ✓ Uma cozinha que serve de reprografia e arquivo;
- ✓ Dois WC's, um dos quais integrado num gabinete.

Ao longo do ano de 2008, o Centro procurou sedimentar a metodologia de trabalho ao nível dos processos de RVCC de Nível Secundário, de forma a aliar a necessidade de dar resposta ao elevado número de adultos inscritos, mantendo a qualidade dos processos.

No âmbito das vias alternativas de conclusão do Nível Secundário, procurou-se, em articulação estreita com a Unidade de Formação do Centro de Formação Profissional, dar resposta aos adultos abrangidos pelo Decreto-Lei 357/07 de 29 de Outubro, realizando encaminhamentos para módulos de 50 Horas, solicitando nove acções para o efeito.

No que diz respeito ao Nível Básico, há a referir uma maior aposta na formação complementar, tendo em conta os públicos-alvo actuais, oriundos das zonas

periféricas da cidade de Leiria (zonas rurais) e que apresentam maiores dificuldades de conclusão do processo.

Foi um ano de realização de importantes acordos de colaboração com escolas, pequenas e grandes empresas da região, Centros Sociais e Paroquiais e Câmaras Municipais, os quais viriam a repercutir-se nos resultados alcançados, contribuindo, decisivamente, para o alcance das metas no Nível Básico.

Quadro 10 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2008

	Metas			Resultados			Grau de execução		
	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados
NB	500	315	300	707	476	312	131,40%	151,10%	104,00%
NS	1500	608	578	917	475	117	66,50%	78,10%	20,20%
Total	2000	923	878	1624	953	429	197,90%	229,20%	124,20%

Fonte: Relatório de actividades do ano 2008

Do total dos certificados, 215 são homens e 214 são mulheres. Esta aproximação dos valores entre homens e mulheres deve-se ao público do Nível Secundário, que passa a ser, maioritariamente, masculino. Explicar-se-á, eventualmente, tendo em conta factores geográficos e culturais. Muito frequentemente, há registo, nas narrativas que integram os portefólios, de situações familiares discriminatórias, em que os filhos homens tinham privilégios vedados às mulheres, entre os quais a oportunidade de prosseguir níveis de ensino superiores aos permitidos à classe feminina. Isto explicaria o facto de as mulheres terem estado sobrerrepresentadas no Nível Básico, uma vez que não tinham tido oportunidade de o concluir na devida altura. Pelo contrário, os homens, já detentores do Nível Básico completo, viram agora a possibilidade de alargar a sua escolaridade ao Nível Secundário, aderindo em grande escala ao processo.

O quadro 10 revela o desfasamento das metas entre o Nível Básico e o Nível Secundário, fruto da desatenção de quem as define, uma vez que o processo de Nível Secundário demora, em média, o dobro do tempo a realizar.

Quadro 11 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2008)

	Homens	Mulheres	Total	%
Grupo Etário				
18-24	1,63%	1,86%	15	3,49%
25-29	3,26%	2,80%	26	6,06%
30-34	7,46%	7,93%	66	15,39%
35-39	8,86%	9,79%	80	18,65%
40-44	8,62%	10,96%	84	19,58%
45-49	10,72%	8,39%	82	19,11%
50-54	5,83%	5,36%	48	11,19%
55-59	2,80%	2,10%	21	4,90%
60-64	0,00%	0,70%	3	0,70%
>65	0,93%	0,00%	4	0,93%
Totais	50,11%	49,89%	429	100,00%
Nível de Escolaridade				
<1º Ciclo	0,00%	0,00%	0	0,00%
1º Ciclo	9,79%	8,39%	78	18,18%
2º Ciclo	17,25%	18,18%	152	35,43%
> 2º Ciclo <3º Ciclo	8,86%	10,26%	82	19,12%
3º Ciclo	13,05%	14,22%	117	27,27%
Totais	48,95%	51,05%	429	100,00%
Situação Face ao Emprego				
Empregados	47,08%	41,03%	378	88,11%
Desempregados	1,63%	7,46%	39	9,09%
Outros	1,63%	1,17%	12	2,80%
Totais	50,34%	49,66%	429	100,00%
Nível de Certificação				
Nível B1	0,00%	0,00%	0	0,00%
Nível B2	0,00%	0,00%	0	0,00%
Nível B3	35,90%	36,83%	312	72,73%
Nível Secundário	13,05%	14,22%	117	27,27%
Totais	48,95%	51,05%	429	100,00%

Fonte: SIGO

Há a registar o decréscimo de adultos desempregados certificados, explicado pelo facto de 2008 ter sido um ano com maior oferta de cursos EFA, tendo o Centro realizado encaminhamento, em grande escala, para esta via.

Na recta final do ano, encetou-se conversações com a consultora do “Projecto Facila”, com o qual se estabeleceu parceria no sentido de apoiar os grupos de Nível Básico e Secundário, integrados em empresas, cujo défice de competências em Tecnologias da TIC’S e MV e Língua Estrangeira e STC, respectivamente, justificasse a aquisição destas competências através de acções de formação de 100 Horas.

Em 2008, dá-se novo alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades, passando o distrito a contar com vinte cinco Centros, dos quais seis fazem parte do concelho de Leiria e cinco estão instalados na cidade.

A partir do meio do ano, verifica-se que alguns destes novos Centros utilizam a oferta formativa, em termos de formação modular e cursos EFA para promover pedidos de transferência indevidos, já que o procedimento, no que respeita ao registo no SIGO, deverá passar pelo encaminhamento do adulto. Começa a fazer-se sentir, finalmente, um ambiente concorrencial, agudizado pela “ameaça” da ANQ poder

transferir adultos em massa de um Centro para outro, caso se verifique um período de espera superior a um mês entre a inscrição do adulto e a respectiva entrada em processo.

Passadas as iniciais desconfianças e por imperativa necessidade, os novos coordenadores começam a ligar aos mais antigos, em busca de soluções. É na sequência destas interações que surge a possibilidade de reuniões periódicas entre todos, numa lógica de rede e de trabalho concertado. O objectivo passava por partilhar experiências, planos de formação e estratégias de entreaajuda. A insegurança dos coordenadores dos Centros recentemente abertos é geral quanto aos modos de fazer, as dúvidas são enormes e as respostas não são únicas. A realidade das escolas é diferente da dos centros de formação ou das escolas profissionais ou ainda das associações para o desenvolvimento local e associações empresariais.

É sentida, por todos, a inexistência de orientações específicas, por escrito, relativamente à clarificação de determinados procedimentos no âmbito do Nível Secundário (condições de acesso, formação complementar e continuidade de estudos de nível superior). Acentua-se, igualmente, a ineficácia na emissão de orientações técnicas por parte da ANQ, na medida em que são frequentes correcções às mesmas, criando confusão nas equipas que, por motivo de trabalho em regime de itinerância, nem sempre actualizam a informação em tempo útil.

Em 2008, é implementada uma nova versão do SIGO, a qual, na fase inicial, por defeito, provocou inúmeras situações de registos indevidos, verificando-se que a respectiva resolução, por parte do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), era extremamente demorada, acarretando atrasos na entrega de diplomas e certificados aos adultos.

4.3.6. O ANO DOS PROJECTOS - 2009

Em 2009, houve nova mudança na equipa. Iniciaram funções, fruto do concurso nacional do IEFP para técnicos superiores, quatro técnicos, menos um que o previsto aquando do levantamento de necessidades feito pelos Serviços Centrais do IEFP. Ficaram, nesta altura, dado o número de inscritos em cada nível, quatro técnicos no Nível Secundário e dois no Nível Básico.

Particularmente no segundo semestre, procurou-se que os adultos inscritos no Nível Secundário que apresentavam lacunas ao nível das competências em Língua Estrangeira frequentassem acções modulares antes de iniciar o processo, iniciativa que os candidatos aceitavam de bom grado, uma vez que a dificuldade nesta área é quase generalizada.

No âmbito das vias alternativas de conclusão do Nível Secundário, continuou-se a dar resposta aos adultos abrangidos pelo Decreto-Lei 357/07 de 29 de Outubro, realizando encaminhamentos para acções modulares de 50 Horas, no âmbito das três áreas de Competências-Chave respectivas.

Quadro 12 - Metas, resultados e grau de execução do ano 2009

	Metas			Resultados			Grau de execução		
	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados	Inscritos	Em processo	Certificados
NB	1230	775	738	452	409	371	36,70%	52,80%	50,27%
NS	820	336	312	519	414	232	72,80%	123,10%	74,50%
Total	2030	1111	1050	971	823	603	109,50%	175,90%	124,77%

Fonte: Relatório de actividades do ano 2009

Ao longo do ano de 2009, a metodologia de trabalho ao nível dos processos de RVCC de Nível Secundário, já consolidada, permitiu aliar respostas a um significativo número de adultos inscritos. Do total dos certificados em 2009, 286 são homens e 317 mulheres.

Eventualmente, tendo em conta os resultados do ano transacto e os relatórios enviados pelos Centros, as metas baixaram no Nível Secundário, mas excederam a duplicação no Nível Básico. Uma vez mais se constata a desatenção dos responsáveis pela definição das metas, dado o decréscimo sentido ao nível das inscrições para o Nível Básico, cujos públicos nos chegam por via das iniciativas junto de empresas e instituições e não voluntariamente, como acontecia até finais de 2006.

Quadro 13 - Distribuição percentual dos adultos certificados por grupo etário, nível de escolaridade, situação face ao emprego e nível de certificação (2009)

		Homens	Mulheres	Total	%
Grupo Etário					
	18-24	0,50%	0,50%	6	1,00%
	25-29	5,14%	2,49%	46	7,63%
	30-34	7,13%	6,47%	82	13,60%
	35-39	9,45%	12,11%	130	21,56%
	40-44	9,29%	12,27%	130	21,56%
	45-49	9,12%	9,78%	114	18,90%
	50-54	4,48%	5,47%	60	9,95%
	55-59	1,99%	3,15%	31	5,14%
	60-64	0,33%	0,17%	3	0,50%
	>65	0,00%	0,16%	1	0,16%
Totais		47,43%	52,57%	603	100,00%
Nível de Escolaridade					
	<1º Ciclo	0,33%	0,17%	3	0,50%
	1º Ciclo	5,14%	10,62%	95	15,76%
	2º Ciclo	14,59%	17,91%	196	32,50%
	> 2º Ciclo <3º Ciclo	7,13%	5,64%	77	12,77%
	3º Ciclo	20,56%	17,91%	232	38,47%
Totais		47,75%	52,25%	603	100,00%
Situação Face ao Emprego					
	Empregados	40,96%	48,42%	539	89,38%
	Desempregados	1,00%	7,96%	54	8,96%
	Outros	0,83%	0,83%	10	1,66%
Totais		42,79%	57,21%	603	100,00%
Nível de Certificação					
	Nível B1	0,00%	0,00%	0	0,00%
	Nível B2	0,17%	0,00%	1	0,17%
	Nível B3	26,70%	34,66%	370	61,36%
	Nível Secundário	20,56%	17,91%	232	38,47%
Totais		47,43%	52,57%	603	100,00%

Fonte: SIGO

No que diz respeito ao Nível Básico, há a destacar o facto de as metas terem sofrido um forte acréscimo a meio do ano. Ainda assim, a estratégia anual delineada manteve-se inalterável, uma vez que as metas agora apresentadas estavam completamente desajustadas à capacidade de resposta do Centro. O resultado alcançado de 50,27% nos certificados de Nível Básico reflecte, precisamente, a estratégia planeada no início do ano, permitindo-nos a superação das mesmas, caso estas se mantivessem. Ainda a este nível, reforçou-se a aposta na formação complementar, bem como na formação prévia, essencialmente no que se refere às TIC's, tendo em conta a constatação dos públicos apresentarem cada vez maiores lacunas nesta área, bem como dificuldades na conclusão do processo.

Com o apoio do projecto Facila, com o qual se tinha encetado uma parceria no ano transacto, o Centro conseguiu proporcionar formação prévia em TIC's e MV em regime de itinerância, em diversas empresas do distrito, aspecto que contribui para os resultados alcançados.

Com a disseminação de Centros Novas Oportunidades por toda a região, o Centro acaba por partilhar com outros Centros zonas onde tinha exclusividade de

intervenção. Nesse sentido, foi-se sentindo, no último semestre do ano, um decréscimo nas inscrições quer para o Nível Básico quer para o Nível Secundário.

No âmbito das reuniões mensais com os Centros Novas Oportunidades da região, procurou-se unir esforços no sentido de promover, em colaboração com a Direcção Regional da Educação do Centro (DREC), acções de alfabetização para um número crescente de adultos que se inscrevem nos Centros e que não possuem competências de leitura e escrita, inviabilizando a integração num processo de RVCC de Nível Básico, ainda que um B1. São adultos cuja faixa etária se centra nos 40-50 anos e que completaram apenas, na maior parte dos casos, o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Estas acções continuam sem início previsto.

O ano de 2009 foi, igualmente, marcado pelo projecto de Auto-avaliação do Centro. Apesar da pertinência destes momentos pontuais de reflexão, este projecto tirou muito tempo às equipas, que tiveram de reunir semanalmente a fim de realizar as avaliações necessárias e elaborar relatórios. Da avaliação realizada, decorreu um Plano de Acções de Melhoria, pelo que todas as acções susceptíveis de implementação pelo Centro foram realizadas. No entanto, a maioria não depende do Centro, nomeadamente as acções que dizem respeito ao melhoramento dos espaços físicos, recursos humanos e outros, entre os quais a integração efectiva do Centro na missão da instituição, a qual, de acordo com a avaliação realizada, não é percebida como tal pelos colaboradores do Centro.

Foi ainda em 2009 que o Departamento de Formação Profissional do IEFP apresentou a plataforma *e-learning*, que se pretende uma ferramenta de apoio à metodologia Espera Activa para os Centros Novas Oportunidades da rede do IEFP. A equipa frequentou, de forma faseada, as acções de formação para o efeito, convictos, no entanto, que apenas uma reduzida percentagem dos adultos em processo reunirá condições de autonomia que permitam o pleno aproveitamento da plataforma.

No último trimestre do ano, solicitaram rescisão de contratos cinco formadores do Centro, dois do Nível Básico e três do Nível Secundário, por motivo de colocação no concurso nacional de professores. Repetir-se-ia, uma vez mais, a necessidade de contratação, de ajustamento, de orientação e formação interna dos novos formadores, as explicações devidas aos adultos em processo e as adaptações de todos num espaço organizacional indiferente às relações fortalecidas pelo tempo e pela partilha de

projectos. A desordem atingiria o seu auge com a saída de uma Circular Normativa que veio reforçar que o recrutamento de novos formadores a concurso teria por base a proposta “economicamente mais vantajosa”, relegando para segundo plano aspectos como a experiência profissional, a disponibilidade e o perfil geral do concorrente.

4.4. SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ACTIVIDADE - DE 2004 A 2009

Os adultos certificados, de 2004 a 2007, no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Leiria são, na sua maioria, mulheres, com o segundo ciclo do ensino básico, encontram-se na situação de activos empregados e têm idades compreendidas entre os 35 e os 49 anos.

A partir de 2007, com a introdução do processo de RVCC de Nível Secundário, verifica-se uma aproximação numérica do género, eventualmente explicada pelo facto dos homens terem tido maior oportunidade, por questões culturais, de concluir, na altura própria, o terceiro ciclo do ensino básico.

Verifica-se, ao longo dos anos, uma crescente procura de certificação de adultos com o primeiro ciclo do ensino básico, os quais obtêm, maioritariamente, a certificação de Nível B3.

A categoria dos desempregados certificados, tendo em conta o contexto institucional, apresenta valores baixos, que sugerem a necessidade de alguma reflexão. Aconselham, eventualmente, uma aposta no fortalecimento da articulação entre diferentes unidades orgânicas do Instituto, nomeadamente Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional.

O gráfico que se segue apresenta a evolução estatística dos adultos certificados no Centro Novas Oportunidades do CFPLE ao longo dos seus primeiros seis anos de existência.

Gráfico 1 - Evolução dos certificados por nível e ano de actividade

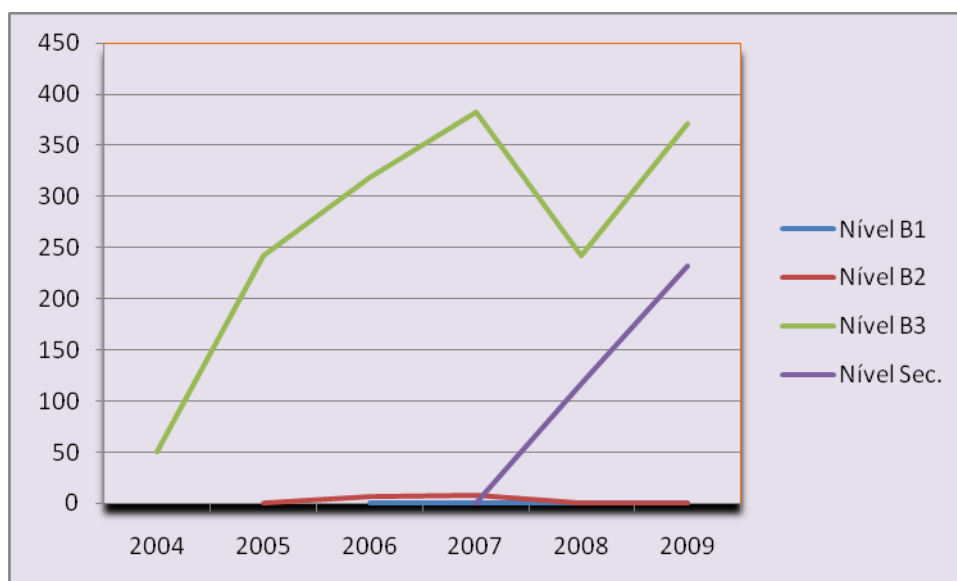
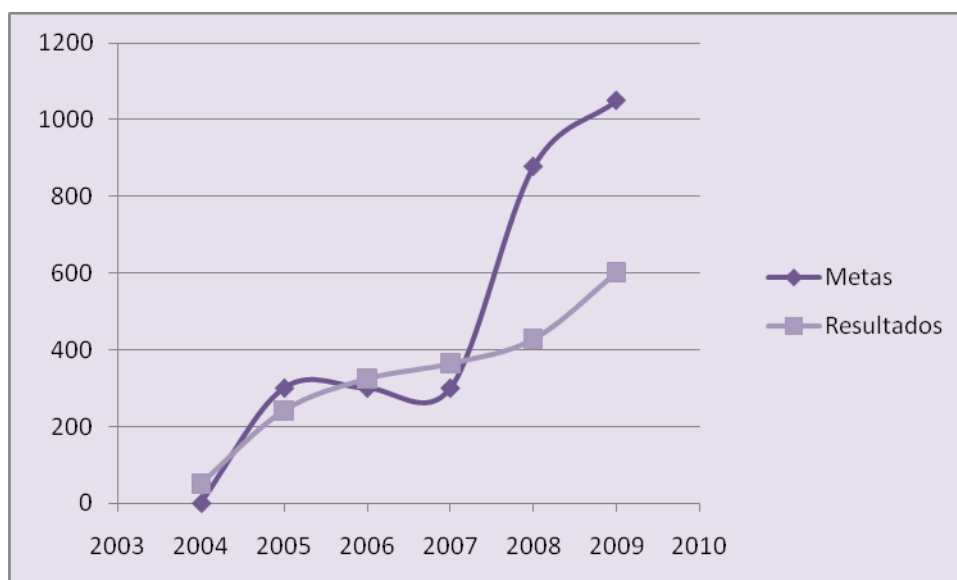


Gráfico 2 – Comparação metas/resultados por ano de actividade



O gráfico 2 pretende uma visualização comparativa entre metas e resultados globais. De referir que a introdução das metas no Nível Secundário, a partir de 2008, pelo seu carácter extremamente ambicioso, veio redesenhar um padrão que se apresentava relativamente constante na relação metas/resultados.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio lançado ao IEFP na concretização da aposta na qualificação da população portuguesa e da aprendizagem ao longo da vida, vem atribuir aos Centros de Formação Profissional um papel importante no esforço para a concretização dos objectivos das políticas de emprego e formação profissional, nomeadamente na implementação da Iniciativa Novas Oportunidades.

A amplitude do esforço que é solicitado aos técnicos do IEFP naquele sentido revela-se, no entanto, inversamente proporcional ao esforço que é colocado na adequação de estruturas e recursos que viabilizem um pleno desenvolvimento das actividades. Recursos e estruturas que dignifiquem um Programa já de si fragilizado, não raras vezes, pela conotação negativa que é veiculada pelas elites da comunicação social que, desconhecendo o que supostamente analisam, geram a desconfiança nestes processos junto do público em geral.

A ANQ, por sua vez, demite-se do seu papel regulador, de acompanhamento, monitorização e apoio, o qual é subvertido num modelo de reuniões anuais desajustadas às necessidades sentidas pelos Centros, marcadas para cumprir calendário.

Numa tentativa de encontrar as respostas e o apoio que a ANQ não dá, a rede de Centros da região vai tentando, a muito custo, concertar esforços, em vão. A pressão subjacente à actividade dos Centros é tão intensa, o peso das metas é de tal ordem, que as vontades embatem na realidade que não dá frutos, pois a realidade é numérica, sem a qual as entidades correm o risco de não ver renovadas candidaturas, colocando em causa dezenas de postos de trabalho.

Sendo a intervenção dos Centros Novas Oportunidades uma peça fundamental na execução da política do governo, não se compreende a inexistência de avaliação, Centro a Centro, das condições de exequibilidade das tarefas propostas. A emissão da Carta de Qualidade, por si só, não é garante de rigor, pelo que é questionável a falta persistente de um acompanhamento sistemático ao nível das metodologias e da formação adequada dos recursos humanos. Uma formação inicial, no mínimo, para novos elementos que continuamente vão compondo as equipas e formação contínua

para quem está no terreno, para que a rotina não impeça o questionamento permanente, indispensável numa actividade desta natureza.

A dimensão *quantidade* da Iniciativa Novas Oportunidades está desenvolvida, milhares de adultos retomaram a sua ligação à aprendizagem, um facto importantíssimo que merece ser salientado. É vital desenvolver, agora, a dimensão *qualidade*, a todos os níveis, pois urge passar uma ideia forte do rigor destes dispositivos e da sua indispensabilidade.

A importância atribuída pelos dirigentes do IEPF ao CRVCC e depois Centro Novas Oportunidades de CFPLE foi aumentando, progressivamente, acompanhando a crescente atenção que estas estruturas passaram a ter no âmbito da concretização das políticas do governo. Perspectivado, desde sempre, como o “parente pobre” da instituição, e apesar de todos os condicionalismos, o mesmo foi-se impondo como uma estrutura com vida própria, suportado pela equipa de trabalho, na qual reside toda a sua força para se manter num contexto geográfico e institucional onde tem quase tudo para não sobreviver.

Pode-se concluir que as principais forças deste Centro Novas Oportunidades residem, fundamentalmente, na sua equipa dinâmica, dotada de uma grande capacidade de entrega, adaptação, flexibilidade e resposta às situações diversas que, imprevisivelmente e continuamente, surgem. As dificuldades diárias são toleradas, porque esbatidas pelo bom ambiente do Centro, pautado pela solidariedade e entreajuda.

Envolvidas num sem número de tarefas que vão muito além do desenvolvimento de processos de RVCC, as equipas têm a seu cargo todos os procedimentos burocráticos inerentes, que são infindáveis. Ao contrário do perspectivado, a existência do SIGO não diminuiu a necessidade dos arquivos em dossier. A tarefa é, de facto, muito exigente. As equipas têm de estar disponíveis para trabalhar à noite, utilizar carro próprio nas deslocações, conviver com a falta de quase tudo e com a lentidão, por vezes desesperante, que os procedimentos burocráticos imprimem às solicitações.

Outro aspecto forte é a sua localização estratégica, situado no centro da cidade, contando com uma rede alargada de parcerias públicas e privadas, que proporcionam o desenvolvimento de processos em regime de itinerância.

O regime de itinerância torna-se, dadas as condições logísticas do Centro, um factor imprescindível na concretização dos resultados obtidos. Os Acordos de Colaboração com entidades públicas e privadas pressupõem a cedência de espaços e equipamentos pelas mesmas, ao mesmo tempo que apoiam a divulgação das actividades do Centro. Apesar de tudo, é perceptível que o IEFP detém, junto das entidades, um certo prestígio que é visto como garante de fiabilidade, principalmente porque o valor dos diplomas dos Centros Novas Oportunidades é, muitas vezes, questionado pelas entidades empregadoras.

A diversidade de horários, possibilitando a organização de grupos em horário laboral e pós-laboral, no sentido de dar resposta a desempregados, é uma mais-valia do Centro, pois permite abranger uma franja dos activos que, possivelmente, se dispersaria facilmente.

A colaboração com o Projecto Facila e a possibilidade de gerir as necessidades de formação modular, em colaboração com a Unidade de Formação é um aspecto forte que tem marcado a diferença relativamente a outros Centros que não dispõem de oferta formativa a este nível.

Os constrangimentos são inúmeros. Começam pela ausência de categorias profissionais com funções exclusivas na equipa, nomeadamente técnicos administrativos e técnicos de diagnóstico e encaminhamento.

A dependência de formadores em regime de prestação de serviços é um factor de destabilização na equipa, concorrendo, muitas vezes, para que a actividade seja assumida por aqueles de forma supletiva ou temporária, em relação a desempenhos profissionais anteriores e prevalecentes. O que se verifica, na realidade, é o abandono do Centro logo que obtêm colocação nas escolas, pelo que seria desejável alterar a forma de recrutamento e contratação destes formadores, de modo a criar maior estabilidade nas equipas. São dimensões que dificultam a gestão de recursos humanos, dada a variedade de situações no mesmo espaço organizacional, em que os próprios internos são abrangidos por diferentes regimes contratuais.

A inexistência de espaços de atendimento aos utentes e equipamentos de trabalho são flagrantes, agravado pelo facto de o Centro não possuir acessibilidades para pessoas portadoras de deficiência motora.

Verifica-se uma inexplicável fraca articulação entre o CFPLE e os Centros de Emprego da região, com desvantagem para os públicos desempregados, com os quais o IEFP tem uma responsabilidade acrescida ao nível das respostas.

Este é o único Centro Novas Oportunidades do distrito cujas metas são definidas pelo IEFP e não pela ANQ, facto que dá origem a um inflacionamento das mesmas, apresentando-se cada vez mais difíceis de ajustar à conjuntura geográfica, bem como às estruturas e recursos disponíveis.

A dupla jurisdição, ANQ e IEFP, é uma desvantagem a todos os níveis, pois além da questão das metas, gera circuitos de comunicação ineficazes e demorados, demasiado hierarquizados. Além disso, sente-se que há uma relação tensa entre as instituições, a qual não é assumida, mas sentida por todos.

QUE FUTURO PARA O CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DO CFPLE?

O projecto de auto-avaliação dos Centros Novas Oportunidades, realizado pela Universidade Católica, não serve apenas de instrumento de auto-regulação dos mesmos. Se o objectivo deste estudo passar pela selecção dos Centros que serão necessariamente reduzidos, de forma drástica, após 2013, que futuro para este Centro Novas Oportunidades, com tão flagrantes condicionalismos?

Poderão a ANQ e o IEFP continuar a fazer de conta que está tudo bem, num entendimento virtual pouco convincente? Será que a necessidade estatística justifica tudo? Irá o Centro perder a oportunidade de se transformar num Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida, conforme se perspectiva?

Num espaço geográfico altamente politizado existem, pelo menos, duas entidades, o IPL e o NERLEI, que reúnem condições estruturais para transformar os respectivos Centros num espaço de Aprendizagem ao Longo da Vida. As mesmas que têm beneficiado da inexistência de um Centro de Formação Profissional devidamente apetrechado na cidade de Leiria.

Ainda que tenha servido de modelo à actividade de outras entidades formadoras, que força poderá ter o IEFP para se impor num meio com estas características, fragilizado com o facto de não ter sabido, até agora, defender e honrar a sua actividade com estruturas condignas e potenciadoras de eficácia?

Os Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, a serem criados, terão de ser espaços de apoio e orientação no caminho escolhido pelo adulto, promovendo as condições para que o mesmo seja o construtor da sua própria história. Nitidamente, terão de alargar a sua missão, numa lógica mais ampla que a da mera certificação.

O sentimento geral das equipas dos actuais Centros Novas Oportunidades é de que, cada vez mais, os adultos que procuram um processo de RVCC não têm o perfil adequado ao mesmo. Na sua esmagadora maioria, revelam um baixo grau de autonomia, necessitam de muita formação complementar e têm ainda de ser apoiados individualmente numa fase extra-planificação. Além disso, acentuou-se a necessidade de promover a motivação extrínseca, dado revelarem muita tendência para o abandono, quando se deparam com dificuldades. Igualmente preocupante é o desenvolvimento de uma atitude generalizada, por parte dos adultos, da surpresa perante a dificuldade, como se tivessem sido defraudados nas suas expectativas, pois esperavam exactamente o oposto, facilidades.

A verdade é que nem todos os adultos são “certificáveis” pela via de um processo de RVCC. Daqui decorre que os Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida tenham de ter a possibilidade de trabalhar com o adulto outras dimensões, nomeadamente as passíveis de viabilizar o sucesso, como a persistência na tarefa, a capacidade de ultrapassar obstáculos, a auto-eficácia. Apoiar o adulto, fazendo-o acreditar em si, na sua capacidade para aprender e para elaborar projectos viáveis de vida, independentemente de estas dimensões virem ou não a ser aplicadas num processo de RVCC. Por tudo isto, defendo que deverão ser estruturas com uma missão alargada, dotadas de equipas fortes e estáveis, com projectos a longo prazo, e não compostas por actores passageiros que condicionam os projectos das instituições e dos adultos neles envolvidos. Acredito, de igual modo, que este é um projecto que se incompatibiliza com metas megalómanas, como tem sido apanágio do governo no que concerne ao Programa Novas Oportunidades. Vivemos um tempo de corrida cega aos números, sem nos apercebermos que, quando finalmente pararmos para olhar de novo, pouco ou nada mudou.

A compreensão dos processos de formação dos adultos é indissociável do *continuum* da vida e da globalidade da pessoa, o que leva a questionar as políticas adoptadas neste domínio, “as quais nem sempre consideram questões alternativas à

do emprego como objectivos a promover, nomeadamente a construção de projectos de vida ou o exercício de uma cidadania activa” (Chiousse & Werquin, 1998). Persistir na ligação da Aprendizagem ao Longo da Vida ao factor empregabilidade, tão cara às políticas neoliberais, constitui um sério risco de perda do que o Programa Novas Oportunidades, ou outro que venha a ser criado no âmbito da Educação de Adultos, tenha de melhor para proporcionar aos adultos. Neste aspecto, os Centros da rede do IEFP terão de fazer um esforço redobrado, dada a inegável tradição de formar para o mercado de trabalho.

A perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida deverá ser sedutora, no sentido de conduzir o adulto a pretender ir mais longe. Estas políticas deverão ampliar o seu leque meramente estatal, permitindo o reconhecimento e fortalecimento das estruturas locais, em menor escala, mas mais suportadas, acompanhadas e credibilizadas. Políticas que não deixem esquecidas áreas como a educação popular e o analfabetismo literal e funcional. Que não deixe esquecida, igualmente, a crescente faixa da população com necessidade de continuar a aprender, apesar de reformada da vida laboral. Que não deixe esquecidos aqueles que, por força do mundo globalizado, escolhem o nosso país para (re)iniciar projectos de vida. Uma política de Aprendizagem ao Longo da Vida terá de contemplar medidas que garantam, “um processo constante de evolução e de reorganização pessoal, a procurar e a prosseguir ao longo da existência, o qual deverá ser entendido como uma responsabilidade da sociedade no seu todo” (Coimbra *et al.*, 2001, p. 13).

CONCLUSÃO

Em Janeiro de 2010, aquando da realização do primeiro relatório, escrevera no mesmo que “este mestrado surge como uma consequência natural de um processo de valorização pessoal permanentemente inacabado e latente, numa fase marcada pela ansiedade de querer saber mais, conhecer, partilhar, projectar e mudar”.

Assumo que a realização do primeiro relatório exerceu, em mim, um efeito extraordinariamente motivante, dado que vinha ao encontro de um gosto pessoal: a escrita, com alguma margem de liberdade. Reflectir acerca das minhas realizações profissionais, no âmbito da educação de adultos, resultou como um balanço de competências positivo, permitindo-me um maior auto-conhecimento. O processo de mestrado passou, então, a fazer *sentido*. *Senti*, por diferentes vias, o reconhecimento das competências que fui adquirindo ao longo da minha prática profissional, o que considero extremamente pertinente e justo no actual contexto académico.

O Curso consigna um grau de autonomia e de *liberdade* ajustado aos formandos. Ainda assim, penso que a orientação foi vital, nomeadamente nos desafios colocados, que nos obrigavam quer a ir mais além, quer a ponderar decisões, fazendo-nos sentir a necessidade de ajustar temas aos interesses e tempos disponíveis. Arrisco mesmo sugerir que esta orientação poderia substituir algumas aulas teóricas, com ganhos acrescidos para uma parte significativa dos formandos.

Gostaria de, à semelhança do preconizado com um representante do IEFP, que partilhou a sua experiência e falou dos programas e projectos da instituição, a ANQ tivesse tido um espaço neste Curso, tendo em conta o papel da mesma na gestão da rede de Centros Novas Oportunidades e na emissão das orientações que regem estes Centros e toda a formação profissional.

Aprendi muito. Conheci novos autores. Aprofundei o conhecimento de temas com os quais trabalho diariamente e cuja rotina nem sempre me deixa espaço para uma reflexão aprofundada. Gostei de praticar este distanciamento e perceber que a sua ausência pode levar-nos a práticas mecanizadas que comprimem a essência original das mesmas.

Conheci pessoas que partilham da mesma insatisfação, da mesma dificuldade em fazer da função em que acreditam uma actividade de produção em série.

Ao longo do tempo, fui tomando consciência do quanto estava desassossegada relativamente ao meu papel no contexto profissional pelo qual me apaixonara tão intensamente. As reflexões realizadas provocaram transformações que endureceram a minha percepção institucional, intensificando um sentimento de desconforto e de ambivalência há muito latente.

Estou, actualmente, num processo de aprendizagem, procurando um equilíbrio entre a pessoa que sou, que precisa, irremediavelmente, de acreditar, e as incongruências de um sistema que me incita a uma menor disponibilidade em participar.

Sinto-me, acima de tudo, grata por ter iniciado este Curso de Mestrado. Curiosamente, encontrei, através dele, ainda mais questionamentos, desassossegos e dualidades. Todavia, cumpri, através dele, os desejos enumerados acima - aprendi, conheci, partilhei, projectei e mudei. Tornei-me, através dele, mais crítica, mais inconformada e mais segura da vontade de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANQ, IP (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.

ANTUNES, Fátima M. (1996). Uma leitura do “Livro Branco” (sobre “Crescimento, Competitividade, Emprego”) do Ponto de Vista da Educação. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. 6. pp. 95-115.

BERGER, Guy (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: GETAP/ Ministério da Educação, pp.233-243, In CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação, pp.92-93.

CABRITO, Belmiro (2008). Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida: experiências de pós-graduação. In ALVES, Mariana Gaio, CABRITO, Belmiro, LOPES, Margarida Chagas e PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2008) *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. pp. 91-114.

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2005). Multiplicar as oportunidades formativas. Intervenção apresentada na sessão pública sobre o Programa Novas Oportunidades, em Lisboa, na FIL. Consultado em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>. (02/03/2010).

CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *In* Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de educação, pp.207-267.

CANÁRIO, Rui (2006). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, pp. 28-34.

CARNEIRO, Roberto (2001). É preciso criar nas pessoas a pulsão de aprender. *Revista S@ber Mais*, 9, pp. 18-23.

CARRÉ, Phippe e CASPAR, Pierre (1999). Bases et usages du Traité. *In* CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação. pp. 92-93.

CAVACO, Carmen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. Consultado em Maio de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

CHIOUSSE, S. e WERQUIN, P. (1998). *Conseil et orientation Professionnelle Tout au Long de la Vie: Eléments de Synthèse des Expériences Menées dans l'Union Européenne*. CEDEFOP. Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle.

COIMBRA, Joaquim Luís, PARADA, Filomena, IMAGINÁRIO, Luís (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Coleção Cadernos de Emprego. 33. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*. Luxemburgo: Comissão Europeia.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (2002). O Reconhecimento de Competências. Revista S@ber Mais, 13, pp. 30-32.

Decreto - Lei nº 387/1999 de 28 de Setembro. *Diário da República nº 227/99 - 1ª Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto - Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro. *Diário da República nº 208/07 - 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

D'IRIBANE, Alain (1997). Uma leitura dos paradigmas do Livro Branco sobre a educação e a formação: elementos para um debate, formação profissional. *Formação Profissional*, CEDEFOP, pp. 8-9.

DELORS, Jacques (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.

FINGER, Mathias & ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

IEFP, IP (2009). *Guia Organizativo dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Departamento de Formação Profissional.

IEFP, IP. Departamento de Organização Estratégica – *Circular Normativa nº 10/2009, de 2009-02-11*. Acessível no IEPF, IP, Lisboa, Portugal.

IEFP, IP. Departamento de Organização Estratégica – *Circular Normativa nº 10/2009, de 2009-02-11*. Planeamento, Administração e Gestão - Aquisição de Bens e Serviços. Acessível no IEPF, IP, Lisboa, Portugal.

JOSSO, Marie Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie Christine (2005). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115-125.

LIMA, Licínio, ESTEVÃO, M. Lucas, MATOS, Lisete, MELO, Alberto, MENDONÇA, M. Amélia (1988). *Documentos preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação.

LIMA, Licínio (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa. pp. 31-56.

MELO, Alberto (2003). Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos? *Universidade do Algarve*. Consultado em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo/rtf>. (02/03/2010).

MENDONÇA, M. A., CARNEIRO, M.A. (2009), Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de Política Pública Educativa. *Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa*. Caderno Temático 1. Lisboa. Agência Nacional para a Qualificação, IP.

NÓVOA, António (2001). Prefácio. In JOSSO, Marie Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa. pp. 7-12.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens experienciais. Uma Problemática Educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.

ROSE, Nikolas (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROTHES, Luís Areal (2003). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências. *Forum*, 34, pp. 35-62.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As raízes históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.